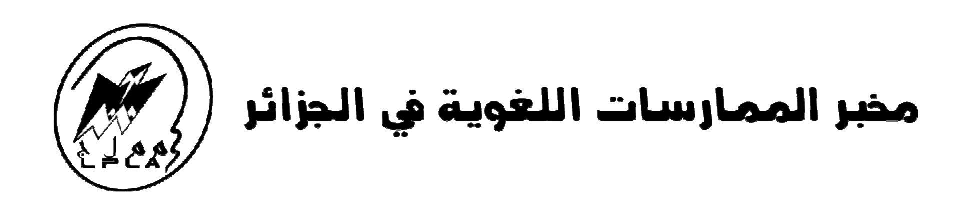
جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

كلية الآداب واللغات



العدد الخاص

بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية

7ــ 8 ــ 9 ديسمبر 2010 م

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

الإيداع القانوني: **2011–1141**

ردمك: **978–9947–0–3167–4**

الفهرس

المحور الثاني

الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية

المحور الثالث:

البدائل النّوعيّة للممارسات اللّغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار

رؤية منهجيّة لمستقبل العمليّة التعليميّة في الجزائر

أ. فاطمة الزهراء بغداد

جامعة بشار

تحتاج العملية التعليمية إلى مزيد من الدراسات التي تعنى بقضايا إنجاعها تشخيصا، وتطويرا، من منطلق أن البحث في منهجية العملية التعليمية قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين اختصاصاتهم إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الجانب الإجرائي ولا سيما الأدوات الداخلة في نطاق هذا الحقل، إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى صياغة الأهداف والغايات الخاصة بكل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

واقع العملية التعليمية في الجزائر غير مرض لكثير من الدارسين مما يجعل أمر دراستها واستقرائها مهما وضروريا، على أن إنجاع العملية التعليمية لا يعني عزل الدراسات الإنسانية التي ثبت أنها متداخلة ومتشابكة مع هذه العملية، فهل تقوم العملية التعليمية أو يصلح أمرها دون الاستعانة بعلم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية ؟ ما هي المناهج الضابطة لحركة العملية التعليمية ؟ ما واقع مقررات اللغة العربية في الجزائر ؟ وما أهدافها ؟ وهل هناك علاقة بين ما تنص عليه الأهداف العامة، والحياة التعليمية التي يجب أن تسير عليها تحقيقا للأهداف ؟ هل التنظير هو النتيجة العلمية المتوقعة بعد العملية التعليمية، وهل يكفي هذا التنظير ؟ فما الهدف إذن ؟ أهو ناتج تعليمي أم علمي متوقع بعد عملية التدريس ؟

فالهدف: هو "الناتج التعليمي الذي تقوم المؤسسات بكامل طاقاتها من أجل تحقيقه، فأي تغيير أو تعديل يطرأ لا يكون في المنهج وإنما التغيير يبدأ من الأهداف ومن ثم يتم التغيير من أجل تحقيقها فاختلاف الأهداف تبعا لما يطرأ على التربية بصفة عامة وعلى فلسفتها وأهدافها وأساليبها، وطرائقها" [1].

والحق أنه ينبغي النظر إلى صياغة الأهداف وتوضيح مدى ملائمة محتوى المقرر لأهداف تدريس قواعد اللغة العربية، ومدى تحقيق هذه المقررات للأهداف المرجوة منها.

محتوى مقرر قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية : اختيار واتقاء محتوى المقررات الدراسية من الموضوعات التي يبحث فيها علم اللغة التطبيقي، واللغة الفصحى هي لغة هذا المحتوى فينبغي أن يتم اختياره من هذه اللغة بدقة وعناية وفقا لمعايير موضوعية ومنهج علمي سليم، لأننا لا نعلم اللغة كلها بل نختار منها ما يعين على الاستخدام الصحيح للغة في التعبير بيسر وسهولة، كما ينبغي أن يكون هذا المحتوى متوافقا مع أهداف الاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة، وهي اكساب المتعلم المهارات اللغوية المتنوعة التي تضم القدرة على استخدام اللغة قراءة، وكتابة واستماعا، وتحدثا بشكل متوازن. والسؤال المطروح : هل كان هذا الاختيار بعد استشارة اللساني التطبيقي مع اللساني الاجتماعي ؟ هل اتخذت التدابير التربوية بعد استشارة اللساني التطبيقي مع رجال التربية، وعلم النفس ؟ من بين ما يهتم به علم اللسان وعلم اللغة الاجتماعي إعداد محتوى المادة التعليمية، وتدريسها وكذلك علم اللغة النفسي في بعض جوانبه يحتوي مقرر اللغة العربية للصف الخامس على كتاب واحد يأخذ عنوان : "كتابي في اللغة العربية" مقسما إلى عدد من الوحدات، وكل وحدة تتضمن عددا من الموضوعات أو الدروس، تحمل الصفحة الأولى من الكتاب عنوان "كيف تستعمل كتابك"، وكل وحدة تحتوي على أهداف معينة، قد تكون تعليمية أو سلوكية.

تتوزع الأهداف التعليمية بين تعليم المهارات اللغوية المعينة أو اكتساب معرفة ما، أما الأهداف السلوكية فتكمن في الحرص على أن يكتسب التلميذ بعض القيم والمبادئ الاجتماعية، والأخلاقية التي تتضح من خلال علاقة التلميذ بالمجتمع وعلاقة المجتمع به.

من أهداف الوحدات المكونة للكتاب أن يتعلم التلميذ التفرقة بين الصفة والحال، والتمييز.... إلخ كيف ؟

من محتوى الموضوعات التي تضمنها هذا الكتاب يمكن توضيح الأهداف في النقاط التالية:

- القدرة على اكتساب وتعلم مهارات اللغة المختلفة
- القدرة على فهم المعلومة المقدمة
- إعداد جيل قادر على التفكير والإبداع
- تعليم التلاميذ القراءة، والكتابة، قال الدكتور أحمد علي مدكور : "إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة وما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات قرائية إذا أحسن اختياره فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة"[2].
- الابتعاد عن الخطأ بتعويدهم النطق الصحيح والكتابة السليمة إلا أنها أهملت الأصوات وما يتعلق بها، ومن شروط بناء الأهداف أن تكون " شاملة لجميع ما يحتاجه الطالب، وخاصة في مراحل التأسيس، ومن الملاحظ على الأهداف السلوكية خاصة في تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أنها أهملت الأصوات وما يتعلق بها، فالحاجة إليها قائمة، وخاصة ونحن نعيش أخلاط من اللهجات المختلفة أغلب الاختلاف فيها منطلقه مخارج الحروف، وعلم الأصوات اللبنة الأولى في تكوين الكلمة" [3] ولعل الضعف اللغوي المتفشي في مراحل التعليم يحتل إهمال الأصوات والمخارج نصيبا كبيرا من الأسباب التي أدت إليه.
- القدرة على الاستعمال الفعلي والإجرائي للقواعد، أي هنا وجوب اختيار قواعد تبنى على أساس دراسات تجريبية وميدانية تهدف إلى هذا الاستعمال لا نعلم التلميذ كيف ينتج جملا صحيحة ؟ بل متى يستعملها وكيف؟ فالتلميذ مثلا يعرف المبتدأ، والخبر، والاسم، والفعل، والفاعل لكنه لا يستطيع التطبيق.

وتتسم التدريبات الخاصة بمحتوى مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بالتنوع والتعدد في عرض هذه التدريبات، كيف يستعمل رصيده اللغوي في كتاباته وفي تعابيره.

تحاول تدريبات القواعد التعرف على قدرة المتعلم على فهم العوامل الداخلة على البنية، والتغيرات الطارئة عليها نذكر على سبيل المثال لا الحصر :

أدخل كان على الجملة الآتية وغير ما يجب تغييره، فهذا التدريب يكسب المتعلم النطق السليم لحروف وجمل اللغة العربية، لأنه اعتمد على مفهومي الأصل والفرع، التحويل من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع ؟ وتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع ؟ الاشتقاق بطرح السؤال الآتي : هات كلمة مشتقة من الأفعال الآتية وضعها في جمل ؟

صنف الكلمات الآتية إلى مجموعة حسب معناها ؟ الربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى، ضع الكلمات الآتية في مكان الفراغ ؟ عوض الكلمات التي تحتها خط بكلمات مرادفة لها ؟ تمارين تجعل التلميذ يفكر ويبدع، فالكتاب يجمع بين موضوعات القراءة، والنصوص، والموضوعات النحوية معا في وحداته المكونة له فروع مترابطة ومتماسكة، فهي بناء واحد لا يمكن الفصل بين أجزائه كل لا يتجزأ يهدف إلى تعليم التلميذ على استخدام اللغة العربية قراءة، وتحدثا، وكتابة، واستماعا وهي غاية واحدة. "يجب الحذر من فصل القواعد النحوية عن الممارسات اللغوية والمواد الأخرى فنحن نعلم اللغة العربية ولا نعلم عن اللغة العربية فتقديم القواعد على أنها مادة مستقلة يخشى عزلها عن الممارسات اللغوية، فيبقى المنهج القديم على حاله، ثم لا يستفاد من هذه المادة كرافد من روافد اللغة المهمة، ومن ثم ضياع الهدف بحيث يصبح النحو شيئا مستقلا عن فروع اللغة العربية من قراءة وأدب وتعبير إملاء وخط"[(4)]. اللغة وسيلة تساعد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وأنها ظاهرة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال والتواصل مع أفراد مجتمعه، هذه وجهة الدراسات الحديثة التي أدركت أهمية اللغة في حياة التلميذ وهو تحول في مفهوم الهدف.

تشتمل مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على أربعة مواد هي: القراءة والإملاء، والمحفوظات، وقواعد اللغة العربية، وسوف يخصص هذا البحث لمادة قواعد اللغة العربية، ومن ثم كان تدريس قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة خاضعا لخطة تعليمية محددة وضعها المسؤولون عن التعليم روعي فيها اختيار محتوى خاص بها يجري من ورائه تحقيق أهداف معينة في زمن معين. وإذا نظرنا إلى محتوى مقرر قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية السنة الخامسة نموذجا فسنجد أن الموضوعات النحوية التي تدرس في السنة: الجملة الاسمية والخبر جملة، والخبر شبه جملة، وخبر كان

مفردا وجملة، وخبر كان شبه جملة هذه وحدات الفصل الأول، أما الفصل الدراسي الثاني فقد احتوى على : خبر إن مفردا وجملة، وخبر إن شبه جملة (درس النواسخ) التي هي بمثابة فروع لدرسي (المبتدأ والخبر) الذي هو أصل، وبعدها برمج درس الصفة والحال ثم التمييز، ومن ثم الانتقال إلى أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة والاستثناء، وفي الأخير برمجت مجموعة من الدروس المتعلقة بالتوابع وهي : المفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول المطلق، والتوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي، ثم الأفعال الخمسة فإعراب الفعل المعتل.

والملاحظ على محتوى قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ما يلي :

- اختيار الموضوعات النحوية لم يقم على منهج علمي، فمثلا هل تقدم مسائل الصرف أولا ثم تقدم مسائل النحو أم يدمج الاثنان معا في موضوع واحد.

- لم تبن مقررات قواعد اللغة العربية على أسس تربوية بالرغم من التغييرات الكثيرة التي شهدتها في السنوات الأخيرة، وهذا التغيير دلالة واضحة على الخلل الموجود في المقرر الدراسي الذي ألف بطريقة عشوائية، فالهدف غير واضح ولن يكون واضحا إن لم يدرس ويوضع من خلال حاجات المتعلمين ومستوياتهم، فالتنظير لا يكفي إن لم يترجم واقعا علميا.

- التركيز على الإعراب في كل الموضوعات، من ذلك الكلام على إعراب المثنى، والصفة، والحال، والمنادى.

أما التدريبات المقدمة على القاعدة النحوية فركزت على الإعراب، كما عالجت موضوع الاشتقاق والتحويل من المفرد إلى المثنى، وتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع، ويطلب من التلميذ الإجابة على الأسئلة النحوية، وهذه الأسئلة تحاول أن تختبر قدرة التلميذ على فهم القاعدة واستخراج عناصرها، أو مدى معرفته بإعراب الكلمات، وتدل بعض التدريبات المقدمة في الكتاب على جانب من جوانب التقريب بين المادة التعليمية والأهداف العامة في المقررات المختارة، ولكي يتم تحقيق الأهداف المختلفة فلا بد من اختيار المحتوى . فمن يقوم باختيار المحتوى وما الهدف من هذا الاختيار ؟ هل حددت الأنماط المقدمة للتلاميذ ؟ هل وضع مقررات قواعد اللغة العربية هي عرض لحقائق أو معلومات ؟

وبإمعان النظر في مقررات قواعد اللغة العربية تتجلى لنا مجموعة من الحقائق :

- من قام باختيار محتوى هذه المقررات لم يع بما يؤخذ أو بما يترك، وهذا دليل قاطع على غياب الأهداف المرجوة دون مراعاة من يقدم له هذا الاختيار.

أخذ المادة من كتب النحاة القدامى وبعض كتب المتأخرين.

عزل القواعد النحوية المدروسة في المقررات عن سياقاتها الاستعمالية.

غياب الدراسات التجريبية لمعرفة المستوى اللغوي للمتعلم وتحديد مهاراته فمعرفة المستوى اللغوي للمتعلم "يجب أن يعرف عن طريق التجربة لتحدد من خلالها المهارات المطلوبة، فالهدف الأساس من تعليم اللغة الوصول بالمتعلم إلى امتلاك القدرة اللغوية في اللغة بكل فنونها وفروعها، فالضرورة ملحة إلى دراسات تربوية تجريبية لتحديد مهارات تؤدي إلى تحقيق الأهداف العليا من تعليم اللغة"[5].

ليس هناك أسس علمية معينة في اختيار محتوى قواعد اللغة العربية فما هو الأساس المعتمد في اختيار هذا المحتوى ؟ أهو أساس علمي موضوعي أم نظرة ذاتية لعضو من أعضاء لجان وضع المناهج ؟ هل روعي في ذلك مطالب وحاجات وميول المتعلم، البيئة وما فيها من أنماط لغوية شائعة التدريبات النحوية المقدمة في المقررات المدرسية تدريبات قد تمكن التلميذ من الإجابة على الأسئلة.

و.لكن لن يستطيع أن يقرأ ، أو يكتب جملة صحيحة إذا أراد أن يعبر عن نفسه بجمل بسيطة صحيحة فصيحة دون تكلف ومشقة، ليست هذه التدريبات بذي جدوى أو نفع في تحقيق الأهداف.

ولعل هذا لا يتوافق مع الهدف العام من اختيار محتوى المقررات الدراسية في التعليم الابتدائي، وهو تعليم المهارات اللغوية المختلفة من قراءة، وكتابة، واستماع وتحدث، فليس الهدف من تدريس القواعد النحوية عرض لعدد من الحقائق، كما أنه ليس معرفة وإنما مهارة، وليس الهدف من تعليم القواعد النحوية حفظ القواعد المجردة واسترجاعها عند الحاجة، لأن : "القواعد وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثا وكتابة وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر"[6] فوضوح الهدف أو الأهداف في المناهج وفي أذهان القائمين على التنفيذ من معلمين ودارسين يساعد على اختيار الأساليب والطرق المناسبة، كما يساعد على اختيار المحتوى المناسب.

يحوي التقديم في طياته الهدف المنشود من محتوى الموضوعات التي تضمنها كتاب القراءة ويمكن توضيحها في النقاط التالية :

- ربط التلميذ بالواقع المعيش.

- القدرة على استخدام اللغة استخداما صحيحا، وأن يكون قادرا على التعبير عن ذات نفسه بجمل صحيحة، وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف فقد روعي في المحتوى ما يلي:

أ- الحرص على سهولة المادة العلمية ووضوح طريقة عرضها.

ب- تضمين المادة العلمية مفاهيم من القضايا العامة المعاصرة وأن تتضمن أيضا مفاهيم اجتماعية وبيئية ووطنية، بإضافة بعض الموضوعات الحديثة.

ج- تخفيف الكم المعرفي، وحذف الموضوعات الصعبة أو المكررة بالإضافة إلى الأهداف السابقة هناك أهداف أخرى ذكرت في مقدمة موضوعات المحتوى، وهي أهداف تعليمية تتضمن أهدافا سلوكية وأهدافا ترتبط بتعليم المهارات اللغوية وقد تكلم علماء التربية كثيرا عن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء دراسة القراءة والنصوص والقواعد النحوية والإملاء والخط... إلخ" (7).

حاول المؤلفون تحقيق الأهداف السابق ذكرها من خلال الالتزام بخطة تعليمية وضعتها وزارة التربية والتعليم أن : "الأسس التي يقوم عليها بناء الهدف كان يجب أن يشير إلى نوع السلوك المتوقع تعلمه من الطفل المحتوى الذي يمكن أن يكسب الطفل هذا السلوك" (8)، ولأجل هذا لا بد أن يراعى في الأهداف أن تكون محددة عند اختيار المحتوى، والأهداف من أهم العوامل التي تؤثر في: "الاختيار على الإطلاق .... فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولا بد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط"(9).

وهناك أسس ينبغي أن تراعى في اختيار موضوعات القواعد النحوية، والتي منها:

أ- أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين .

ب- المطالب اللغوية للدارسين.

ج- متطلبات المجتمع والعصر الذي يعيشه ." (10).

من هنا وجب أن تنصب العناية بسياسة التعليم والعمل على تطوير صياغة الأهداف العامة والخاصة في تعليم اللسان العربي لتكون أكثر ملائمة للواقع والمستقبل، والذي ندعو إليه في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ولا سيما محتوى مقرر مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

- إيضاح الأهداف الأساسية من تعليم القواعد للمعلم والمتعلم.
- مراعاة مستويات المتعلمين في الكتاب المقرر.
- الالتزام باللغة الفصحى أثناء التدريس، والحديث، والشرح بطريقة عفوية خالية من التكلف والصنعة.
- تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، وذلك بتصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية قراءة وكتابة وتحدثا.
- لابد أن تربط مادة القواعد ربطا وثيقا بباقي مواد اللغة العربية كالقراءة والتعبير، والإملاء وغيرها، فهذه المواد تفسح المجال لتطبيق أو لتفعيل ما أخذه المتعلم من قواعد متنوعة، ولا شك أن فروع اللغة العربية مرتبطة فيما بينها فلا يفصل فرعا على غيره، فالفصل بين فروع اللغة العربية قد لايحقق الهدف المنشود، ولأجل هذا لا بد أن يراعى في اختيار المحتوى الأهداف المرجوة منه، وأن يكون مناسبا للوقت المخصص له: "إن أي مقرر لا بد أن ينفد على جدول زمني ،و هو في اللغة الأولى يختلف عن اللغة الأجنبية .... لكن كل مقرر من هذه المقررات له زمنه المحدد، قد يكون فصلا دراسيا واحدا، وقد يكون فصلين" (11)، لأن التلميذ لا يدرس اللغة العربية بمفردها بل هناك مواد أخرى بجانبها الأمر الذي فرض وضع جدول زمني محدد لهذا المحتوى والذي ندعو إليه أن يكون الوقت المخصص لتدريس محتوى مادة اللغة العربية كافيا حتى يتسنى للمعلم تدريسه ومن ثم تتحقق الأهداف المرجوة، وهي تعليم التلميذ المهارات اللغوية المختلفة إذا ما عرفنا أن الاهتمام المتزايد بالتدريبات النحوية يعين على اكتساب هذه المهارات .
- الاهتمام المتزايد بالتكرار والسماع: "..... ولقد آن الآوان لكي ندرك أهمية طريقة تعليم اللغة من خلال الاعتناء بالتكرار والسماع وأن نتخلى عن الاعتقاد السائد بأن اللغة لا يتم تعليمها إلا عن طريق القواعد" (12)، وهذا ما أقره ابن خلدون ونبه إليه

في حصول الملكة اللغوية، فأبو الملكات اللسانية – في نظره- هو السمع والإنصات والشيء الذي يعين المتعلم على فتق لسانه بالمحاورة والكلام، والمناظرة هو الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، فالانغماس أو ما يسمى عند جمهور اللسانيين ب "الحمام اللغوي" هو الذي يقرب الملكة اللغوية، وهذا ما نلمسه عند ابن خلدون في معرض تفسيره لقول العامة أن اللغة للعرب بالطبع والسجية : "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها .... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم" (13)، فابن خلدون يؤكد أهمية التكرار مع الإشارة إلى فاعلية السماع وضرورة سبقه بقوله عقب ما سبق مباشرة، لذلك يجب أن يلتزم معلمو اللغة العربية باللغة الفصحى في كل المواد المقررة في المراحل التعليمية، وذلك لترسيخ مفردات اللسان العربي في أسماعهم وتعويدهم على التحدث بها وأن لا يسمح للتلميذ الحديث بغيرها، فإذا التزم المعلم بهذا الأمر، وخلق الجو الفصيح، فسوف يتعود التلميذ على نطق الفصحى، ويألفها لسانه وتصبح لديه ملكة وصفة راسخة، ثم غلى جانب ما سبق من إشارة ابن خلدون إلى تكرار السماع والتدريب، نراه يشير إلى أهمية الحفظ بقوله : "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة" (14). إذن هي أمور ذكرها ابن خلدون وأشار إلى أن التكرار ينبغي أن يكون المهيمن عليها، وهذه الأمور هي : السماع الذي قال عنه إنه "أبو الملكات اللسانية"، والحفظ، والتدريب والاستعمال، فهذه كلها ينبغي أن تتكرر كثيرا لكي تؤدي إلى اكتساب اللغة، فأين نحن من هذا ؟

- الالتزام بمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، وأن نتدرج في تعليم اللغة والنحو مع مراعاة الجانب النفسي والعقلي والعضوي للمتعلم ونحن نعلم اللغة، يرى ابن خلدون أن تعليم العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا: "كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال. ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن " (15)، على أننا نؤكد في هذا المقام ضرورة التدرج في نقل المادة التعليمية، ونرى أنه من الخطأ عدم التدرج في عرض المادة المراد تعليمها. بعد أن أشار ابن خلدون إلى أنجع الطرق في تعليم العلوم يتناول – بالنقد والتحليل – طرق التعليم السائدة في عصره فهو يشير إلى واقع التعليم في عصره بقوله : "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها ..... وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم" (16). ولاشك أن جهل طرق التعليم – على وجه الخصوص- ينفر المتعلم ولا يشده إلى الدرس اللغوي، فإن أي خلل في أحد أركان العملية التعليمية سيؤدي حتما إلى فشلها .

- أن نستعين بعلم نفس الطفل اللغوي والتربوي، وما يمده من معارف علمية تمكن المعلم من معاملة المتعلم معاملة حسنة تشده إلى الدرس اللغوي، وتسهم بذلك إلى مجابهة العراقيل التي تواجه تعليمه، ويصبح يتعلم بالوتيرة التي تتماشى مع نموه العقلي، والنفسي، والحسي.

- إعداد معلمي اللغة العربية في التعليم العام إعداد جيدا ولا سيما الإعداد العلمي والمهني، وتدريبهم على طرق التدريس الحديثة بهدف تحديث العملية التعليمية ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

- الابتعاد قدر الإمكان عن طريقتي التلقين أو الإلقاء المعهودة، وعدم التزام طريقة واحدة في عرض المعلومات، بل المزاوجة بين مختلف الطرق ليبقى المتعلم في شوق وتلهف إلى المعروض.

عرفنا من خلال ما تقدم أن العملية التعليمية لم تعط مردودها المأمول، ولم تحقق هدفها المنشود، وهناك من يضع اللوم على أساليب وطرق التعليم، وعدم وجود منهجية محددة لها، بينما يرى آخرون أن العلة تكمن في معلمي اللغة العربية الذين لا يتقنون الفصحى بالدرجة الكافية وأنهم لا يمتلكون الكفاية اللغوية التي تسمح لهم باستعمال اللغة، و قد يعسر على المعلم تحديد الغايات البيداغوجية التي يصبو إليها ولتفادي ذلك لابد من الكفاية اللغوية: "بحيث يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة..... الإلمام بمجال بحثه يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، ... مهارة تعليم اللغة ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى".

وقد عرضنا من خلال ما سبق عددا من الأوجه لإنجاع العملية التعليمية وتفعيلها، وكان من أبرزها المعلم، والمتعلم، والطريقة.

هوامش البحث :

1-محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، ص : 17.

2- أحمد علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مطبعة الفلاح، الكويت، 1984، ص: 273.

3- كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ط 1999م، ص: 275.

4-حسن شحاتة: مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ط 1، 1421ه، ص : 72

5- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 10 ص: 209.

6 – عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1974، العدد 4، ص : 72.

7– حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية، ط 3، 1418هـ – 1996م، ص : 14.

8 صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 4، 2009، ص : 102.

9– عبده الراجحي: علم اللغة وتعليم العربية، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، ص: 65–66.

10–محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 1410ه–1990م، ص :98.

11– عبده الراجحي : المرجع السابق، ص : 67.

12– محمد عبادة : النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف بالاسكندرية 1986 ص:13.

13– ابن خلدون : المقدمة، دار صادر، بيروت، ط 1، 2000، ص : 448–449.

14– ابن خلدون، نفسه، ص : 452–453.

15– ابن خلدون، نفسه، ص : 431.

16– ابن خلدون، نفسه، ص: 431–432.

المعلّم والمتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات وتحديات الرّاهن

كمال بنُ جعفر
جامعة بجاية

تمهيد: شهد العالم في العقد الأخير من القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين، مستجدات كثيرة ومتسارعة نتيجة للتّطورات التي أفرزها الانفجار المعرفيّ، والتّكنولوجيّ وكذا التّقدم العلميّ الحديث، حيث تحوّل العالم إلى قرية كونيّة صغيرة، وهذا ما فرض على العصر الرّاهن تحديات لا متناهية، أحدثت نقلة نوعية على مستوى كل مناحي الحياة، فغيّرت ترتيب الأوراق وأعلنت عن ميلاد عصر جديد وجد فيه الإنسان نفسه أمام أوضاع، لابد أن يتفاعل ويتكيف معها ليُواصل مسيرة حياته بنجاعة .

ولأنّ هذا الوضع الجديد يفرض نفسه بقوة، أضحت إعادة النّظر في سياسات الدّول وأنظمتها الاقتصاديّة ومختلف قطاعاتها أكثر من ضرورة، بل حتمية لمجابهة مختلف الصّراعات والتّحديات الرّاهنة لاسيما وأنّ العالم قد تحوّل من مجتمع صناعيّ إلى مجتمع معلوماتيّ متطور ناهيكم عن تركيز بؤر الاهتمام على الإنسان والاستثمار في رأس المال الفكريّ والبشريّ عموما.

وباعتبار قطاع التّربيّة والتّعليم هو القطاع الذي يرعى ويستهدف رأس المال البشريّ، كان لابد على القائمين عليه وخبراء التّربيّة عبر مختلف أنحاء العالم إعادة النّظر في المنظومة التّربويّة، قصد إعداد النّاشئة إعدادا يسمح لهم بالاندماج في حاضر المجتمع ومستقبله برصيد ثري وكامل وقويّ من جهة ومواكبة التّطورات العلميّة الحاصلة في أقطار العالم من جهة ثانية، وعلى هذا الأساس فالمدرسة الجزائريّة لم تشذ عن القاعدة ومع مطلع الألفيّة الثّالثة فكّر القائمون عليها في إحداث قفزة نوعيّة وإعادة بناء وهندسة العمليّة التّعلميّة - التّعليميّة عن طريق جملة من التّغيرات، حيث تم تبني تيار بيداغوجيّ جديد، ألا وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

« L'approche par Compétence » وذلك تزامنا مع الخطوات العملاقة التي شهدها العصر الحديث في مجالي العلم والتّكنولوجيا بالإضافة إلى الحاجة الماسة إلى التّجديد والتّغيير والتّبدل في الفعل التّعلميّ- التّعليميّ، لاسيما وأنّ هذا الأخير استعصى عليه إيجاد حلول لبعض الوضعيات التّعليميّة المعقّدة في الاتجاه البيداغوجيّ السّابق - بيداغوجيا الأهداف - ، لهذا ارتأى المشرفون على القطاع وخبراء التّربيّة في الجزائر ضرورة بناء المناهج بمقاربة جديدة مسايرة للأوضاع الرّاهنة حيث ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات وهذه الأخيرة هي امتداد وتواصل للبيداغوجيا السّابقة وليست إلغاء لها، فلا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلا إذا مرّت بأهداف مصوغة في شكل سلوكيات ولا ترفض المعرفة والمحتويات ولكن تسعى إلى انتقائها وتفعيلها في مختلف مواقف الحياة.

وعليه سنقف في الجزء الأوّل من مداخلتنا هاته على الأسباب التي دفعت بالمنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى التّغيير والتّجديد، وكذا الخلفيّة العلميّة والنّظريّة للمقاربة المتبناة، وسنقف على الأدوار الجديدة لأقطاب العمليّة التّعليميّة - التّعلميّة وفق منظور المقاربة بالكفاءات، وما مدى تأثير هذه المهام على الفعل التّعلّميّ - التّعليميّ ومردوديته.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النّوعيّة والجودة في عالم التّعليم تقتضي إشراك جميع صُناعه باعتبارها نتاج مجموعة من المواقف والمراحل على غرار مضامين البرامج وأهدافها، طرائق التّعليم والتّعلم... ونظرا للتّطور التّكنولوجيّ الرّهيب الذي فرض أساليب وطرائق جديدة للتّعامل مع العلم والمعرفة، أصبح لزاما على القائمين والمنشغلين بقضايا التّربية والتّعليم اقتراح بدائل تربويّة غايتها ترقية الفعل التّعلّميّ التّعليميّ وتطويره عن طريق توظيف التّكنولوجيات الحديثة واستغلالها وتسخيرها للرّفع من أداء المعلّم وجعلها أداة طيّعة لمساعدته في مهامه من جهة، ودفع المتعلّم للتّعلّم وتشجيعه على ذلك من جهة ثانية،لاسيما وأنّ جيل اليوم ترعرع بين أحضان الرّقمنة والتّكنولوجيا بل هو جيل معلوماتيّ يعايش عصر السّرعة، عصر الإنترنيت والمبتكرات الرّقميّة، كما أنّ مجتمع الغد القريب هو مجتمع المعلوماتيّة والتّكنولوجيا وكذا مجتمع كمبيوتر، وإذا كانت المعلومات المتداولة اليوم بكميات

كبيرة عبر الورق، فإنّه يتم تبادلها في مجتمع الغد القريب عن طريق الشّبكات المحليّة والعالميّة والبريد الإلكترونيّ والشّرائح المبرمجة والأقراص بمختلف أنواعها وغيرها من الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نقف في الجزء الثّانيّ من المداخلة على دواعي وبواعث إدخال وتوظيف التّكنولوجيات الحديثة في التّعليم مع الإشارة إلى الوجه الجديد للفعل التّعلّميّ والتّعليميّ في عصر تكنولوجيا المعلومات وبالإضافة إلى الحقيبة العلميّة التي ينبغي على المعلّم الحديث أن يحملها لمواجهة متعلّم العصر وكذا التّحديات الكبرى التي يفرضها الرّاهن.

القســـم الأوّل:

الفعل التّعلّميّ- التّعليميّ ومتطلبات المقاربة بالكفاءات.

1- **من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات:** لقد انتقلت المدرسة الجزائريّة من المقاربة المبنية على المحتويات إلى المقاربة المبنية على الكفاءات، حيث كانت المناهج التّعليميّة مبنية على المحتويات أي أنّها تنشد المعرفة وتضعها في صدارة الاهتمامات، الأمر الذي جعل البرامج مكتظة بتراكم المعارف والسّعي إلى صب أكبر عدد ممكن من المعلومات في ذهن المتعلّم دون الاهتمام بوظيفيّة هذه المعارف وهل يستطيع المتعلّم ترجمتها إلى سلوكات ومواقف خارج المدرسة، وبعد بيداغوجيا المحتويات أُدخلت بعض التّعديلات على المناهج الجزائريّة خلال العشريّة الأخيرة من القرن الماضي ليخوض المربون تجربة بيداغوجيا الأهداف قصد تطوير أدائهم للحاق بركب الدّول الرّائدة في حقل التّربيّة والتّعليم، لكن هذه المقاربة كانت مبتورة غير مندمجة ولا تعتبر المعرفة وحدة كاملة بل تعرضها متجزئة، وبالرّغم من الإيجابيات التي حقّقتها والتّطور الحاصل، إلاّ أنّ العمل بالقدرات عبر الأهداف المنظمة للمعرفة لم يأت بالأهداف المرجوة لتشتت المعرفة التي تبقى على شكل سلوك غير كامل وغير مرتبط بجملة من التّعلّمات، فالسّلوكات لا تظهر كنتيجة عامة أو على شكل إنجازات وكفاءات تربط المتعلّم بحياته اليوميّة والعمليّة والوظيفيّة، ونتيجة لجملة من الانتقادات التي وُجهت لبيداغوجيا الأهداف جاءت فكرة تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تُعدّ شكلا آخر لتطور التّربيّة والتّعليم[1]، "والمقاربة بالكفاءة هي سياسة تربويّة ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكيّة سنة 1968 كردّ فعل على التّقنيات التّقليديّة التي باتت معتمدة في التّدريس والتي تقوم على تلقين المعارف النّظرية وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة إنّها (أي المقاربة بالكفاءة) منهج بيداغوجيّ يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليوميّة.."[2].

وعليه فهذه المقاربة الجديدة جاءت استجابة لما يشهده العالم اليوم من انفجار علميّ وتكنولوجيّ، ونظرا لفعّالية ونجاعة هذه المقاربة في التّدريس تبنتها المنظومة

التّربويّة الجزائريّة في مناهجها التي باشرت في تغييرها مع مطلع العام الدراسيّ 2004/2003، والبداية كانت مع مناهج السّنة الأولى ابتدائيّ والسّنة الأولى متوسط، وذلك وفق مبادئ تقوم على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته.

كما أنّ بيداغوجيا الكفاءات حقّقت نجاحا باهرا في العديد من دول العالم في ميدان التّكوين المهنيّ، فقد أغرى ذلك النّجاح مسؤولي قطاع التّربيّة وخبرائها فحذوا حذو التّكوين المهنيّ في تبني هذه البيداغوجيا سعيا منهم لتحقيق قفزة نوعيّة في المنظومة التّربويّة تتماشى ومتطلبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين، وهذا لأنّ التّطور الذي أحدثته الآلة والتّكنولوجيا أفضى إلى نهضة اقتصاديّة شاملة تمثل عاملا محدّدا لاحتياجات المجتمع والإنسان، وتحت ضغط الطّلب الاقتصاديّ والاجتماعيّ، ينبغي أن تستجيب كل المؤسسات وتتكيّف مع الواقع ورهاناته، وما المؤسسة التّربويّة إلاّ واحدة منها فعليها أن تتطور وتتجدّد، أمّا إذا تشبّثت بتقديم المعرفة من أجل المعرفة، فإنّه يمكن الاستغناء عنها، كما أنّ هذا التّطور لا ولن يُحقّق إلاّ من خلال مناهج دراسيّة تحرصُ على تعليم الأفراد كيف يتعلّمون بدلا من تقديم المعارف جاهزة، أي بتدريبهم وتزويدهم بآليات اكتساب المعرفة وتوظيفها وتحويلها إلى سلوكات ومواقف أدائيّة حتى تتحقق فيهم الكفاءات اللاّزمة التي تؤهلهم لمواجهة مُعضلات الحياة ولاسيما في مرحلة ما بعد الدّراسة، ومن ثمة فإنّ التّحول إلى بيداغوجيا الكفاءات جاء كردّ فعل للمناهج التّعليميّة المثقلة ببعض المعارف غير الضّروريّة للحياة والتي لا تتماشى ومتطلبات العصر ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العمليّة[3].

2- **الخلفيّة العلميّة والنّظريّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**: تقوم كل مقاربة تعليميّة على مجموعة من النّظريات التي تختلف في أسسها الإبيستمولوجيّة وأُطُرها المرجعيّة، وفيما يخص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإنّها استمدت مبادئها من النّزعة البنائيّة والتي ظهرت كردّ فعل للمدرسة السلوكيّة التي تحصُر التّعلم في العلاقة"مثير استجابة"، ويرى رائد النّظرية المعرفيّة البنائيّة " **بياجيه - Piaget** "أنّه ينبغي إعادة النّظر في مبدأ "مثير استجابة"، لسببين : الأوّل يتمثل في وجود نشاط عصبيّ بعيد عن كل استثارة خارجيّة، إذ ليس ضروريا أن يكون هناك مؤثرا لحدوث

النّشاط العصبيّ، والثّاني هو أنّ المؤثر لا يكون فعّالا إلا إذا كان هناك استعدادا في الجسم أو الذّات، والعلاقة بين المثير والاستجابة متبادلة مادامت الذّات هي الواصلة بينهما.

وعليه فعمليتي التّأثير والاستجابة هما عمليتان في تطور واستمرار دائمين مدى الحياة، وذلك تبعا لتغيرات بنية الجسم وقدراته واستعداداته وفقا لتغيرات الظّروف المحيطة به، لذا يمكننا أن نستنتج بأنّ البنائيّة - التي استُمدت منها مبادئ المقاربة بالكفاءات- هي صفة تُطلق على كل النّظريات والتّصورات التي تنطلق في تفسيرها للتّعلّم من مبدأ التّفاعل بين الذّات والمحيط من خلال العلاقة التّبادليّة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، ومن الأسس التي تقوم عليها نذكر منها تشجيع المبادرة لدى المتعلّمين بالإضافة إلى انطلاقها من مبدأ أنّ المعلّم لا يقدّم معارف جاهزة للمتعلّم وإنّما يُثير فيه مجموعة من التّساؤلات ويقدّم له التّوجيهات التي تدفعه إلى استثمار موارده لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيمها وبنائها بصورة تسمح بتوظيفها واستغلالها كلما اقتضت الضّرورة لذلك، والمعلّم في كل الأحوال يعمل على تنظيم أنشطة التّعلّم وتقييمها[4] .

وخلاصة القول فإنّ أغلب الباحثين يتفقون على أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي وليدة الاتجاه المعرفي، وهذا الأخير تمثّله مجموعة من النّظريات أهمها البنائيّة، ونظرية التّفاعل الاجتماعيّ، وهذه النّظرية الأخيرة تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعيّة، وهي تيار معرفي أشهر رواده **"فيجو تسكي"**، **"داوز" و"مونيي"** حيث يرى رواد هذه النّظرية بأنّ بناء المعرفة يتم عن طريق التّفاعل الاجتماعيّ الذي يُسهم بدور فعّال في تطور السّيرورة الذّهنيّة للمتعلّم وبناء أدوات المعرفة للدّخول في تفاعلات اجتماعيّة جديدة، وتؤكد هذه النّظرية على الجانب المعرفي والإدراكيّ بصفة خاصة، وكذا البحث عن سبُل من شأنها مساعدة الفرد على تفسير أنماط سلوكيّة موجودة في رصيده السّلوكيّ وهذا ما تبحث فيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات حيث تهدف إلى تكوين متعلّم كفء في جميع الميادين، يتقن البحث عن المعرفة ويتصرّف بنجاعة في مختلف المواقف الاجتماعيّة عن طريق توظيف معارفه ومكتسباته القبليّة [5].

وعليه فالمقاربة الجديدة المستمدة من النّظرية المعرفيّة البنائيّة تقوم على أسلوب التّعلّم الذّاتيّ لتحقيق القدرات والمهارات فهي تنظر إلى المتعلّم من خلال نشاطاته وما يقوم به لبناء معارفه، وما يوظّفه من استراتيجيات يستعين بها كآليات للتّعلّم، وفي هذا التّصور الجديد انحراف أو انزياح عن الإطار الضّيّق الذي حُصر فيه المتعلّم على مدار سنوات وفق ما تنصّ عليه بيداغوجيا الأهداف، إلى إطار أرحب وأوسع يمنحه موقعا استراتيجيا هاما داخل الفعل التّعلّميّ وهذا ما سينعكس حتما على جميع الأقطاب الأخرى للعمليّة التّعليميّة التّعليميّة، حيث يتغيّر دور المعلّم من التّلقين والتّخزين إلى التّمشيط والتّدريب والتّوجيه، كما تتخذ المعرفة أيضا منحى آخر باعتبارها الوسيلة الأساسيّة لإيقاظ استعدادات المتعلّم وبعث قدراته في الأخير(6)، كما سينعكس هذا أيضا على المادة والتي هي موضوع التّعلّم، إذ لا تصبح غاية يتم اختيارها وفق أسس معينة وأهداف مضبوطة، وإنّما ينتقل الاهتمام والتّركيز إلى الكفاءة التي تفرض ما يمكن اختياره من المضامين والمحتويات التّعليميّة، أي تُختار المضامين وفق الكفاءات المُراد تحقيقها وتنصيبها وتنميتها لدى المتعلّم وذلك حسب خصوصيات كل مرحلة من مراحل تعلّمه.

وإذا كانت طرائق التّدريس أحد الأقطاب الهامة في العمليّة التّعليميّة- التّعلميّة، فإنّ البيداغوجيات الحديثة ترى بأنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات وبيداغوجيا المشروع التي جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنادي بهما، هي من طرائق التّدريس النّشطة باعتبارها أكثر واقعيّة تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسيّة بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش، ففي بيداغوجيا "الوضعيّة – المشكلة" يجد المتعلّم نفسه أمام صعوبة ويتعين عليه حلّها بتوظيف كل قُدراته واتخاذ كل التّدابير اللاّزمة والوسائل والمعلومات المناسبة لذلك(7).

أما بيداغوجيا المشروع فهي طريقة تجسّدت بتطبيق آراء **"جون ديوي"** واكتشفها المربي الأمريكيّ **"ويليام كلياتريك"**، وتقوم هذه الطّريقة على اقتراح مشروع لحلّ المشكلة، ويتعلّم المتعلّم خلال أدائه للمشروع من عديد الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة، عن طريق ربط التّدريس بالحياة ومشكلاتها (8)، وهذا ما يفتح المجال واسعا أمام المتعلّم لتنمية قدراته وتبرير مواقفه مُعتمدا على نفسه في

كل خطوة يخطوها إذ يتحوّل إلى صانع لمعرفته الخاصة بحيث يوضع وسط أجواء تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه، وهكذا يمارس المتعلّم نشاطه التّعلميّ ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تُمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلاليّة في القرار الشّخصيّ.

- **الأدوار الجديدة للمعلّم والمتعلّم وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات:** لقد كان دور المعلّم في البيداغوجيات القديمة يتمركز حول حشو أذهان المتعلّمين بالمعلومات الجاهزة وما على المتعلّم إلاّ حفظها وتكديسها واستحضارها حين يُطلب منه ذلك ومن أقطاب التّربيّة الأوائل الذين ثاروا على هذا التّصور السّابق لأقطاب العمليّة التّعليميّة الباحث والمربي الفرنسيّ "**جان جاك روسو**" في كتابه "**إميل**"، كما أثبتت العديد من الأبحاث العلميّة أنّ ذهن المتعلّم ليس خاويا كما كان يُعتقد، بل هو مزود بخبرات مختلفة وتصورات واستعدادات أوليّة ومواقف تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به ويتفاعل معه بطرقه الخاصة، والحكمة تكمن في استغلال تصوراته ومكتسباته القبليّة في التّعلّم أي بمساعدته على كيفيّة التّصرف لاكتشافها وبناء مفاهيمه وتوظيفها في وضعيات معينة قصد امتلاكها بصورة أفضل[9].

وعليه فالتّعلّم لم يعُد مجرّد عمليّة تلقين أُحادية القطب تقوم على براعة المعلّم وحده الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدّور الرّئيسيّ في صنع المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النّظريّة ليس إلاّ، بل صار هندسة تُعنى ببناء هذه المعارف بناء متماسكا وبتطوير ما يستلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات.

ومن هذا المنطلق يتضح أنّه صار للتّعليم في العصر الحديث معنى أعلى وهدف أسمى، لكنه في مقابل ذلك بات أكثر تركيبا وتعقيدا، وذلك لأنّ **النّوعيّة في عالم التّعليم** إما أن تكون كاملة أولا تكون، وفضلا على أنّ الفعل هو الذي يُكرّسها وعن كونها تقتضي إشراك جميع صُناعها، إنّها صفة دائمة التّبدّل والتّغيّر والتّطوّر ولا تعرف لحالها الاستقرار، كما أنّ إدارتها لا تقتصر على إدارة نوعيّة وضعيات التّعلّم أو إدارة الفعل التّربويّ البيداغوجيّ فقط بل تشمل النّظام التّعليميّ كلّه بجميع مراحله اعتبارا أنّ النّوعيّة نتاج كافة هذه المراحل مجتمعة ومنها نوعيّة الأهداف والبرامج نوعيّة الطّرائق والسّندات، نوعيّة التّكوين والتّسيير، نوعيّة التّعلّم والتّقييم...إلخ

وتُمثّل كل مرحلة من هذه المراحل حلقة هامة في سلسلة التّعلّم بحيث إذا أُصيبت أيُ حلقة بضعف كان له التّأثير السّلبيّ على نوعيّة النّظام كله.

وأمام تحدي العصر للمنظومات التّربويّة العالميّة بوضعه إياها أمام أحد الخيارين إما التّجدّد وإما التّبدّد تبرز أهمية الإصلاحات السّارية في منظومتنا التّربويّة كإستراتيجية قائمة على المقاربة بالكفاءات، باعتبارها منهجيّة جديدة وأداة مجدية لرفع هذا التّحدي، كما أنّ هذه البيداغوجيا أعادت ترتيب الأوراق بحيث تكون الورقة الرّابحة دائما بيد المتعلّم لا المعلّم، لذلك فهي رغم تعدّد أشكالها إلا أنّها تقوم على هدف واحد وهو التّمركز حول المتعلّم والإحاطة به ومساعدته على التّعلّم مع منحه الاستقلاليّة الذّاتيّة، واحترام أرائه وإعطائه فرصة للتّعبير عن أفكاره بكل حرية وكذا النّقد والاختلاف، بالإضافة إلى تشجيعه على الإبداع والمبادرة، وتطبيق الحوارات الأفقيّة والعموديّة وتشجيعه على حلّ المشكلات وانجاز المشاريع الشّخصيّة كما تُعزّز المقاربة بالكفاءات قدرة المتعلّم على تحسين خطاطاته الاستكشافيّة المستعملة في كل وضعية .

وفي هذه المقاربة لا يمكن للمتعلّم بناء أو اكتساب كفاءة إلاّ عن طريق تركيز الاهتمام على تمثُلاته ووضعها في صدارة الاهتمامات كما تهتم المقاربة بالكفاءات بالاستراتيجيات المعرفيّة والميتامعرفيّة للمتعلّم، وذلك عن طريق الاهتمام بطرائق التّعلّم وأساليبه إلى جانب المعرفة، باعتبار أنّ تحليل هذه الطّرائق والأساليب يشكل خطوة هامة من خطوات التّعلّم وهذا ما يسهّل تحريك الكفايات والمعارف في وضعيات جديدة، هذا فيما يخص الاستراتيجيات لما وراء معرفيّة «La métacognition» أما المعرفيّة «La cognition»، فتعني الاهتمام بكل نواحي الحياة النّفسيّة الخاصة بالإدراك والتّنظيم وكذا استخدام المعارف والمعلومات المكتسبة من العالم الخارجي"[10].

ومما تقدم يظهر أنّ أهم الطرائق البيداغوجيّة الملائمة للمدرسة البنائيّة ولبيداغوجيا الكفاءات هي تلك التي تُعين المتعلّم على أن يتعلّم بنفسه عن طريق تنمية مهاراته وقدراته على التّفكير الخلاّق والذّكي، وتجعل منه محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ليكون صاحب دور إيجابيّ أثناء تعلّمه داخل المدرسة وخارجها، وعليه

فنموذج المقاربة بالكفاءات يقوم على فاعليّة المتعلّم في فعل التّعليم فهو يأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلّم الإيجابيّة وقدراته العقليّة وميوله الوجدانيّة وبنيته النّفسيّة[11].

إنّ التّركيز على المتعلّم يدفع إلى الاهتمام بالفعل التّعلّميّ على وجه الخصوص وهذا لا يتحقق إذا لم يدرك المتعلّم دوره الجديد وفق التّصورات البيداغوجيّة الحديثة باعتباره محور العمليّة التّربويّة وعنصرا نشطا فيها، وللوصول إلى هذا الهدف التّربويّ لابد للمعلّم أن يمدّ جسور التّواصل والتّفاعل مع المتعلّمين، فيفسح لهم المجال للتّعبير عن أفكارهم وأرائهم وإبراز قدراتهم، وللتّعامل مع المتعلّمين بأسلوب إيجابيّ لابد من التّغذية الرّاجحة عن طريق فهم شخصيتهم وخصائصهم النّفسيّة وأوضاعهم الاجتماعيّة واهتماماتهم وميولهم وطرائق تفكيرهم، ولقيادتهم إلى اكتشاف الحقائق بأنفسهم لابد للمعلّم أيضا أن يعي دوره الجديد في ظل التّصور الحديث، وتجدر الإشارة إلى أنّ الاهتمام بالمتعلّم وجعله محور العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة لا يعني أبدا أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أهملت المعلّم بل بالعكس لأنّ هذه البيداغوجيا تشترط أن يكون المعلّم طرفا فاعلا فيها وصاحب إستراتيجية دقيقة لتنفيذها، حسب ما سمّاه "**جاك تارديف**" : "**المدرس الاستراتيجي**"، إذ وصفه هذا الأخير بـ : المفكر - صاحب القرار – محفّز على التّعلّم- نموذج – وسيط –مدرّب، وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي[12] :

1. **المعلّم مفكّر**: لا يأخذ المعلّم بعين الاعتبار مكتسبات المتعلّم المعرفيّة وكيفيّة إدراكه للأشياء وحاجياته فحسب، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان أهداف البرنامج الدّراسيّ، ومنهاج التّدريس، وشروط المهام المقترحة والتّوظيف الفعليّ لاستراتيجيات التّعلّم الهادفة والملائمة.

2. **المعلّم صاحب القرار**: لا يقتصر عمله على تطبيق التّعليمات والالتزام بالتّوجيهات والتّوصيات المتعلّقة بتنفيذ العمليات التّعليميّة، بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التّعلّم وكيفيّة عرضه، كما يُخمّن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلّم، ويُعدّ الأمثلة وينوّعها، ويأتي بأخرى مضادة لإحداث مشكلات وأزمات التّعلّم ويحاصره بها، اقتناعا منه أنّ الخطأ سبيل لتحقيق

الكفاءات وجزء من عمليّة البناء المعرفيّ، وذلك للوصول بالمتعلّم إلى الاستقلاليّة في الفعل والتّفكير في فترة وجيزة.

3. **المعلّم محفّز على التّعلّم:** من مهام المعلم الجديدة أيضا إقناع المتعلّم بالنّشاطات المقترحة عليه وإثبات فعّاليتها وجدارتها في إحداث التّعلّم فضلا عن دورها الاجتماعيّ والمهنيّ وعلاقتها بواقع الحياة.

4. **المعلّم نموذج:** إنّ المعلّم هو قدوة للمتعلّمين، ابتداء من الحضانة إلى غاية الجامعة مرورا بالمتوسطة والثّانوية، ومن الطّبيعيّ جدا أن يكون المدرّس النّموذج الكفء الذي يجدُر بالمتعلّم أن يستلهم منه أو يقلّده لتطوير كفاءاته.

5. **المعلّم وسيط:** يقوم المعلّم بمحاورة المتعلّم ويناقشه في صعوبات المهام المقبل عليها، وفي خطوات نجاحه فيها، كما يذكّره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفا كما يساعده على التّفكير في الصّعوبات ووضع الخطط الملائمة لحلّها وتجاوزها.

6. **المعلّم مدرّب:** ينبغي على المعلّم أن يدرّب المتعلّمين على الحياة وهذا التّدريب يتطلب وضعه في وضعيات تُلزمه القيام بمهام معقّدة وهادفة، شريطة أن تكون ممكنة الحلّ وأقرب إلى الواقع المعيش.

وصفوة القول، فإنّ التّعليم بالكفاءات يُلزم المعلُم على أن يكون منشّطا ومنظّما للمعرفة، كما أنّ نجاحه في هذا الشّأن لا يتطلب تمكُّنه من المادة فقط كما يُتصوّر ولكنه ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسيّ بصورة تجعلها ذات دلالة ومعنى،وهذا يعني استخدام المادة العلميّة في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه التّعلم في اتجاه الأهداف المحدّدة[13].

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أنّ نجاح التّصور الجديد في العمليّة التّعليميّة- التّعلميّة، متوقّف على براعة وإستراتجية المعلّمين في الميدان، لأنّه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة، ومهما تميّزت هذه الأخيرة بالمثالية والطّموح تبقى أجرأة هذه المناهج من مهام المربيين والمعلّمين في الميدان وهي مهمة تستوجب تكوينا جديدا يسبق عمليّة المباشرة في تطبيق هذا التّوجه الجديد في الفعل التّربويّ، وحتى يضمن القائمون على التّربيّة والتّعليم النّجاح لهذه المناهج ذات التّصور الجديد ينبغي التّخطيط للتّكوين المستمر للمعلّمين بغية تجديد معارفهم واكتسابهم الكفاءات

والتّقنيات اللاّزمة للحصول على أداء ونتائج تتناسب وطموحات المناهج الجديدة، ولأنّ تبني التّصور الجديد- المقاربة بالكفاءات- يتطلّب تكوينا بيداغوجيا وديداكتيكيا معمّقا، ينبغي على المعلّم أيضا أن يهتم بتكوينه الذّاتيّ والاطلاع على كل المستجدات الحاصلة في حقل التّربيّة والتّعليم والبيداغوجيا قصد استيعاب التّصورات الجديدة وتبنيها وتنفيذها، لأنّ تكوين المعلّم وتأهيله ورفع كفاءاته بات من الأولويات وذلك مواكبة لتطورات العصر ومستجداته العلميّة والتّكنولوجيّة.

جدير بالذّكر أيضا أنّ متعلّم اليوم يختلف تماما عن متعلّم الأمس، فهو متعلّم ترعرع بين أحضان التّكنولوجيا والرّقمنة، هو متعلّم يتعايش وثورة المعلومات والاتصالات وهو متعلّم يُبحر عبر الانترنيت دون حدود، فهو متعلّم يفقه كل التّقنيات الحديثة...

وعليه فأمام التّحديات التّربويّة الكبرى التي يفرضها مجتمع المعلومات زادت الحاجة إلى معلّم جديد لأنّ "الدّور الخطير الذي ستلعبه التّربيّة في عصر المعلومات يزيد من قناعتنا بأنّ التّربيّة هي المشكلة وهي الحلّ، فإن عجزنا أن نصنع بشرا قادرا على مواجهة التّحديات المُتوقعة، فمآل كل جهود التّنمية إلى الفشل المحتوم مهما توفّرت الموارد الطبيعيّة"(14)، وعليه فتوظيف التّكنولوجيات الحديثة في منظومتنا التّربويّة أضحى حتمية لابد منها قصد الارتقاء بالمدرسة الجزائريّة في عصر المعلومات وذلك لأداء وظيفتها التّكوينيّة والتّربويّة على وجه أمثل من جهة ،وضمان وتخريج متعلّم فعّال ومنتج استجابة لمتطلبات الاستثمار في رأس المال البشريّ من جهة ثانية .

وعلى هذا الأساس ارتأينا في القسم الثّاني من مداخلتنا الوقوف على ضرورة إدخال التّكنولوجيات الحديثة في الفعل التّعليميّ- التّعلّميّ مع ذكر دواعي وبواعث ذلك، وكذا إعطاء الوجه الجديد للممارسة التّعليميّة في عصر تكنولوجيا المعلومات مع الوقوف على القضية الحسّاسة... قضية تكوين المعلّمين التي أضحت حتمية وضرورة تفرضها التّحديات الرّاهنة.

القســـم الثّاني:

توظيف التّكنولوجيات الحديثة في الفعل التّعلّميّ التّعليميّ

1- دواعي وبواعث إدخال التّكنولوجيا في التّعليم: يواجه الفعل التّربويّ في الوقت الرّاهن عدة تحديات وضغوطات أفرزتها الثّورة العلميّة والتّكنولوجيّة وهذه التّحديات فرضت على المدرسة مضاعفة الفعّاليّة والتّجديد والاستحداث لمجاراة ومواكبة هذه المستجدات، ولأنّ حقل التّربيّة والتّعليم هو الفضاء الذي يهتم بإعداد النّاشئة وصناعة أجيال الغد استشرافا لمستقبل أفضل، كان لزاما على المؤسسة التّربويّة إقحام هذه التّكنولوجيا إلى حقل التّربيّة والتّعليم على غرار باقي الحقول العلميّة والمعرفيّة الأخرى بغية الارتقاء والتّطوير والإتقان.

ولأنّ العمليّة التّعليميّة ما هي في جوهرها إلاّ عبارة عن موقف إنسانيّ تتفاعل فيه جميع الأقطاب والعناصر بصفة عامة والمعلّم والمتعلّم بصفة خاصة، أصبحت الحاجة ملّحة للمراجعة الشّاملة والدّقيقة لهذه الأقطاب وفق ما يتماشى والتّحديات التّربويّة الهائلة التي يطرحُها مجتمع المعلومات، وما دام حقل التّربيّة هو الحقل الذي يهتم بالإنسان وتكوينه وتطويره، يجدُر بالخبراء والمهتمين بهذا الحقل، السّعي والبحث عن أنجع السّبل والوسائل العلميّة الحديثة من أجل إكساب العمليّة التّعليميّة مزيدا من الفعّاليّة والنّجاعة.

كما أنّ العلاقة بين التّكنولوجيا والتّعليم أصبحت وثيقة ولاسيما بعد ظهور المستجدات التّكنولوجيّة في مجال الإعلام والاتصال من تلفزيون وفيديو وكمبيوتر وإنترنيت وغيرها

لكن لماذا الأخذ بالتّكنولوجيا في التّعليم؟.

إنّ المعلوماتيّة وتكنولوجيا المعلومات أصبحت ضرورة حتمية تفرض نفسها بقوة على عمليّة بناء وتخطيط وتنفيذ المناهج التّعليميّة، وذلك للأسباب التّالية:

1- تحضير المتعلّمين أخلاقيًا وسياسيًا لفهم الوعي النّقديّ للموضوعات الاجتماعيّة.

2- إعطاء المتعلّمين الفرصة للعمل كأفراد أو كأعضاء في الفريق مسايرة للتّقدم الأكثر تعقيدًا.

3- تشجيع المتعلّمين على معرفة احتياجات التّكنولوجيا ومتطلّباتها لاكتساب تطبيقات المعرفة التي تساعد على حلّ المشاكل التّكنولوجيّة العلميّة.

4- تنمية الوعي التّكنولوجيّ للمتعلّمين عن طريق تشجيعهم على تطوير وتنمية الآراء والنّظرة التّكنولوجيّة في السّياق الاجتماعيّ والتّاريخيّ والاقتصاديّ.

5- أدّى الانفجار السّكانيّ والذي انعكس بدوره على التّعليم إلى الاستعانة بالوسائل الحديثة في التّعليم وابتداع الأنظمة الجديدة التي تحقّق أكبر قدر من التّفاعل والتّعلّم باستخدام الأجهزة.

6- أدى الانفجار المعرفي وتزايد العلوم في جميع نواحيها رأسيًا وأفقيًا وقلّة الوقت المتاح لدى المتعلّمين للإلمام بها إلى استخدام التّكنولوجيا التّربويّة في تقديم هذه المعارف في وقت قصير وبصورة أعم وأشمل.

7- تطوّر فلسفة التّعليم حيث أصبح الهدف الرّئيسيّ للتّعليم إكساب المتعلّم الخبرات التي تؤهّله لمواجهة مشكلات الحياة، كما أنّ المتعلّم أصبح محورا للعمليّة التّربويّة لذلك أصبح من الضّروريّ توفير الوسائل التّعليميّة التي تسمح بتنويع مجالات الخبرة.

8- أدّى انخفاض الكفاءة في العمليّة التّربويّة إلى ضرورة الأخذ بوسائل التّعليم والتّكنولوجيا الحديثة على أوسع نطاق لتقديم الحلول المختلفة، كما أنّ نقص أعضاء هيئة التّدريس ذوي الكفاءات الخاصة في جميع المجالات أدى إلى ضرورة الاستفادة من الطّاقات على أوسع نطاق عن طريق التّلفزيون التّعليميّ أو المُسجّلات الصّوتيّة وأشرطة الفيديو وكذا الأقمار الصّناعيّة (15).

هذا عن دواعي وأسباب الأخذ بالتّكنولوجيا في تصميم وبناء المناهج التّربويّة حيث أصبحت التّكنولوجيا في إطار صناعة المناهج أمرًا حتميًا، ومن ثمّ لا يمكن أن تظلّ مناهجنا بعيدة عن التّكنولوجيا، والآن سنضبط مصطلح تكنولوجيا التّعليم والمفاهيم الجديدة التي أفرزها هذا المصطلح في ميدان التّعليم.

2- ضبط مفهوم تكنولوجيا التّعليم: لقد عُرضت العديد من التّعاريف لمصطلح تكنولوجيا التّربيّة والتّعليم، إذ نجد الدّكتور **"الطّبجي"** يعرّفها "بأسلوب في العمل وطريقة في التّفكير وحلّ المشكلات بالاستعانة بنتائج البحوث العلميّة في

ميادين المعرفة"[16] ومن جهته **"أنور العابد"** يعرّفها بأنّها "عمليّة الاستفادة من المعرفة العلميّة وطرق البحث العلميّ في تخطيط وتنفيذ وتقويم كامل لعمليّة التّعليم والتّعلّم" [17] أما عند الأستاذ **"فيصل الفارس"** وعبر مجلة تكنولوجيا التّعليم 1978 فهي "تعني تلك العمليّة المتكاملة التي تشمل جميع عناصر عمليّة التّعليم والتّعلّم تخطيطا وتنفيذا وتقويما"[18]، أما **"شارلز هوبان"** يعتبرها "تنظيم متكامل يضمّ الإنسان،الآلة،الأفكار والآراء، أساليب العمل، الإدارة بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد" [19] هذا وعرّفت رابطة الاتصالات والتّكنولوجيا التّربويّة الأمريكيّة تكنولوجيا التّعليم بأنّها: "كلمة مركبة تشمل عدة عناصر هي: الإنسان، الآلات، التّجهيزات المختلفة والأفكار والآراء، أساليب العمل وطرق الإدارة لتحليل المشاكل وابتكار وتنفيذ وتقويم وإدارة الحلول لتلك المشاكل التي تدخل في جوانب التّعليم الإنسانيّ"[20].

وعليه يمكننا تعريف تكنولوجيا التّعليم بأنّها توظيف كل ما هو جديد وحديث في مجال التّكنولوجيا في العمليّة التّعليميّة من وسائل وآلات وأجهزة وأساليب تدريسيّة قصد زيادة قدرة المعلّم والمتعلّم على التّفاعل والتّعامل مع العمليّة التّعليميّة من جهة ومواكبة المستجدات العصريّة المتلاحقة من جهة ثانية.

ويُضاف إلى ما سبق ذكره بأنّ ظهور المستجدات التّكنولوجيّة في حقل التّربيّة والتّعليم أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة ارتبطت بالمستوى الإجرائيّ التّنفيذيّ للممارسات التّعليميّة على غرار:

- التّعليم المفرد- Individual instruction
- التّعليم المعزّز بالحاسوب Computer Assisted instruction
- التّعليم التّعاونيّ- Collaboration learning
- التّعليم عن بعد- Learning at distance
- تكنولوجيا الوسائط المتعددة- Multimedia technology
- التّعليم الإلكترونيّ - E-Learning

وعليه فإنّه جدير بالذّكر أنّ الفعل التّعلّميّ التّعليميّ في عصر المعلومات يؤكد على مفهوم المشاركة والتّحرر، والهدف هو التّطلع دائما إلى الأفضل والأنفع والأصدق والأنسب، فصناعة البشر في مجتمع المعلومات هي أولى الاستثمارات بالرّعاية والاهتمام

وعلينا بالتّالي أن نحدّد أولوياتنا بأقصى درجات الموضوعيّة والمنهجيّة، واستشراف المستقبل[21]، وهذا ما فرض على المعلّم أن يعيد النّظر في تكوينه الذّاتيّ ومهامه وأدائه في عصر التّغيرات المتسارعة والموجة المعلوماتيّة العارمة، وأمام هذه المستجدات التّكنولوجيّة وظهور الوسائل التّعليميّة الحديثة، وطرائق التّعليم المبتكرة على غرار التّعلم عن بعد، والتّعليم المبرمج والتّلفزيون التّعليميّ والتّعليم الإلكترونيّ....، ذهب بعض الدّارسين إلى أنّ هذه المستجدات ستقوم بإلغاء دور المعلّم، خاصة وأنّ الكثير من الدّراسات وجّهت اللّوم الشّديد للمعلّم باعتباره أحد الأسباب الرّئيسيّة للأزمة التّربويّة التي تتخبط فيها أغلب مجتمعات العالم وكذا أحد المُعوّقات الأساسيّة أمام حركة التّغيير والتّجديد التّربويّ التي يفرضها عصر التّكنولوجيا والمعلومات[22].

وعليه يمكننا أن نتساءل: هل استطاعت تكنولوجيا التّعليم إلغاء دور المعلّم أم هي وسيلة معينة له على أداء مهامه؟

3- الأدوار الجديدة للمعلّم في ظل تكنولوجيا التّعليم: إنّ تبني التّكنولوجيا في حقل التّربيّة والتّعليم لا يعني بأي حال من الأحوال التّقليل من أهمية المعلّم وإسقاط دوره في العمليّة التّعليميّة، كما يعتقد البعض، ولكن هذه الأخيرة – التّكنولوجيا- منحته أدوارا جديدة تختلف تماما عن سابقتها في التّعليم التّقليديّ إذ لم يعد المعلّم هو النّاقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها بل الموجّه المشارك لطلبته في مسيرة تعلّمهم واكتشافهم المستمر، كما أصبحت مهنة المعلّم مزيجا من مهام القائد ومدير المشروع البحثيّ والنّاقد والمستشار بالإضافة إلى تنميته للمهارات الأساسيّة للمتعلّم وإكسابه تقنيات التّعلّم الذّاتيّ [23] وعليه فدور المعلّم تغيّر بصورة واضحة وأصبحت كلمة معلّم "Teacher" غير مناسبة للتّعبير عن مهامه الجديدة وظهرت في الأدبيات الحديثة كلمة "Facilitator" باعتباره يسهّل عمليّة التّعلّم لطلابه، كما يعمل على تصميم بيئة التّعلّم"Learning environnement" وينتقي ما يناسب المتعلّمين من المواد التّعليميّة ويتابعهم ويوجههم حتى الوصول إلى الأهداف المنشودة [24].

إنّ إدخال البدائل التّكنولوجيّة إلى الفصول التّعليميّة لا يستطيع إلغاء دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة، وتكنولوجيا التّعليم لا تعني أبدا إبعاد المعلّم عن الفعل التّعلّميّ بل تعني جعل الوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة مساعدا ورديفا له على أداء مهامه، لأنّ

المعلّم يبقى دائما هو الورقة الرّابحة التي يُعتمد عليها في تخطيط وتنفيذ عمليّة التّعليم وانتقاء الوسيلة التّعليميّة المناسبة، وعليه فالوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة الحديثة هي وسائل معينة له وليست بديلة عنه فهي وسائل تُعتمد لتحقيق الأهداف والغايات والمرامي البيداغوجيّة والتّربويّة.

والخلاصة هي أنّ تكنولوجيا التّعليم هي مُحصّلة التّفاعل بين الإنسان والمواد التّعليميّة والأدوات كما أنّ وجود الآلة لا يعني وجود التّكنولوجيا ولكن عمليّة استخدام الآلة أو تصنيع المواد من قبل الإنسان هي بداية العمليّة التّكنولوجيّة ويمكن تمثيل مكونات العمليّة التّعليميّة التّكنولوجيّة من خلال المعادلة التّالية : تفاعل إنسان + مواد + أدوات = تكنولوجيا [25].

وأمام هذه الأدوار الجديدة للمعلّم في عصر التّكنولوجيا ينبغي عليه أن يتمتع بالذّهنيّة التّكنولوجيّة التي تساير تقدّم العلوم والتّقنيات وأن لا يكتفي بإتقان استعمال الأدوات التّكنولوجيّة فحسب، لاسيما وأنّ التّقنية الحديثة دخلت عتبات الحياة العصرية واكتسحت كل ميادين العلم والمعرفة، وعليه فإنّ تعميق أثر العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة يحتاج إلى تنمية قدرات المعلّم ومهاراته لكي يحسن انتقاء واستخدام الوسائل التّعليميّة التي تمدّه بآليات تساعده على أداء مهامه من جهة وضمان نجاعة الفعل التّعليميّ من جهة ثانية [26] وهذا ما يؤكّد حاجتنا الماسة إلى إعادة النّظر بل إلى تغيير جذريّ في سياسة ومنظومة تأهيل المعلّمين، والتّخلص من الأساليب القائمة على التّلقين والعمل بأساليب التّعلّم والاكتشاف من خلال التّجربة والخطأ والقدرة على حلّ المشكلات وإدارة المشاريع البحثيّة، إذ لا يمكن تحقيق هذه النّقلة النّوعيّة إلاّ عن طريق تعميم استخدام تكنولوجيا المعلومات في معاهد تكوين المعلّمين وكليات التّربيّة على مختلف المستويات، وكل هذا يتطلب موقفا جادا لإعادة تكوينهم وتأهيلهم بمساهمة كل الأطراف المعنية الرّسمية وغير الرّسمية ضمن إطار خطة متكاملة للتّجديد التّربويّ على المدى البعيد [27].

4- مميزات متعلّم عصر المعلوماتيّة والتّكنولوجيا: كما تأثرت جميع أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بإفرازات التّكنولوجيا، تأثر أيضا دور المتعلّم وتغيّرت ثقافته التّقليديّة، حيث أُلقيت على عاتقه مسؤولية التّعلّم وأصبح يشكّل مركز الفعل

التّعلّميّ وفق المبادئ البيداغوجية والتّربويّة الحديثة، وهذا ما فرض عليه أن يكون نشطا في الموقف التّعليميّ، بحيث يُنقّب ويتعامل مع المواد التّعليميّة ويتفاعل معها [28] ولأن متعلّم اليوم ترعرع بين أحضان التّكنولوجيا ، ويختلف تماما عن متعلّم الأمس فهو متعلّم مثقف معلوماتيا يستطيع الوصول للمعلومات بفاعليّة وكفاءة، وتقويم المعلومات بأسلوب ناقد واقتدار وكذا استخدام المعلومات بشكل صحيح ومبدع.

كما عزّزت أيضا المستحدثات التّكنولوجيّة تعليم المتعلّم الذّاتيّ، إذ صار يجتهد في البحث عن المعرفة والتّميّز في البحث أيضا، كما لعبت وسائل وتكنولوجيا التّعليم دورا هاما في إدراك وتعلّم المتعلّم بسهولة وبدرجة عالية، كلّما استخدم في تحصيله وسائل تعليميّة تُجسّد الحياة الواقعيّة وخبراتها[29].

وعليه فإنّ التّكنولوجيات الحديثة غيّرت من أهداف التّعليم، إذ أصبحت مهمة التّعليم تتمحور حول تعليم المتعلّم كيف يتعلّم ذاتيا وكيف تستمر عمليّة التّعلّم تلك على مدى فترات حياته العمليّة والمهنيّة[30].

5- تكنولوجيا التّعليم وبناء المناهج التّربويّة: قبل عصر التّكنولوجيا المعلوماتيّة، كانت أسس بناء المناهج التّربويّة تقتصر على الأسس النّفسيّة، ولكن التّقدّم التّكنولوجيّ الكبير والثّورة المعلوماتيّة أضافا أساسا جديدا ينبغي أخذه بعين الاعتبار خلال تصميم المنهاج التّربويّ، ألا وهو الأساس التّكنولوجيّ[31] وهذا الأخير يُقصد به إدخال التّكنولوجيا في منظومة المنهاج التّربويّ والتي تمثل الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم بحيث تندمج هذه العناصر معا وتشكّل من المنهاج التّربويّ كيانا تعليميا أفضل وأكثر فعّاليّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة، أو بعبارة أخرى مراعاة الأسس التّكنولوجيّة في عمليّة تصميم العناصر المكونة للمنهاج في ضوء تكنولوجيا التّعليم وتنظيمه بصورة منهجيّة وإدخال الرّوح التّكنولوجيّة في اختيار أهداف المنهاج وانتقاء مضامينه المعرفيّة والخبرات التّعليميّة التي يحتاجها المنهاج وكذا إدخال التّكنولوجيا في عمليات تدريس المادة التّعليميّة للمنهاج وكذا في عمليّة تقويم المنهاج التّربويّ بكل أبعادها المختلفة.

ولهذه الأسباب أصبحت التّكنولوجيا في إطار صناعة المناهج أمرا حتميا ومن ثم لا يمكن أن تظلّ مناهجنا بعيدة عن التّكنولوجيا، كما أنّ عمليّة تطوير المناهج

وإدارتها بكل ما تشمل من عمليات يجب أن يقوم بها مجموعة من الخبراء، فإلى جانب خبراء المادة والمناهج ينبغي الاستنجاد بخبراء التّكنولوجيا، ومن هنا تؤكد الدّراسات الحديثة في مجال المناهج التّكنولوجيّة وفي مجال تطوير المناهج عامة إلى أنّ خبير التّكنولوجيا هو شخصية هامة في لجان تطوير وتصميم المناهج ولابد أن يكون لها دور في اتخاذ القرارات في شأن أي عمليّة من عمليات المناهج، والواقع أنّ الثّورة المعلوماتيّة والتّكنولوجيّة أثّرت على الفعل التّعليميّ - التّعلّميّ من ثلاثة جوانب وهي:

أ- مدرسة المستقبل: حيث أصبح المجتمع - في عصر تغيّرت فيه كل المعطيات- بحاجة إلى مدرسة جديدة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة النّاس وهي مدرسة لها امتداد أفقيّ إلى المصالح والمعامل ومراكز الأبحاث وامتداد عموديّ تمتد إلى التّجارب الإنسانيّة والتّربويّة في كل جزء من دول العالم .

ب- معلّم الألفيّة: وأمام هذه المستجدات التّكنولوجيّة نحتاج إلى معلّم الألفيّة الثّالثة الذي ينبغي أن يغيّر دوره جذريا من موظّف إلى مدرّس يقوم بوظيفة رجال أعمال ومديري مشاريع ومحلّلين للمشاكل ووسطاء استراتيجيين بين المدرسة والمجتمع، وهذا يتطلب تكوينا وإعدادا نوعيا للمعلّم وانفتاحا على كل التّجارب العالميّة وتنوعا في الخبرات والقُدرات التي يتسلحون بها خلال إعدادهم في معاهد وكليات التّربيّة والتّعليم[32].

ج- مناهج غير تقليديّة: لمسايرة مستجدات وتطورات الألفيّة الثّالثة ولتحقيق التّنمية في القوى البشريّة نحتاج إلى مناهج حديثة تتماشى ومتطلبات العصر، تتسم بالمعرفة العلميّة وبمعايير عالميّة، من جهة وتكون ملّمة بالقضايا القوميّة والتّراث الحضاريّ والثّقافيّ المحليّ الذي يربط الماضي بالحاضر والمستقبل من جهة ثانية، وعليه يمكننا الأخذ بضرورة مراعاة التّركيز على الأهداف الإنسانيّة والأهداف التّربويّة الدّوليّة والتّسامح الدّينيّ وقبول الدّيمقراطية وقيمها في الواقع الاجتماعيّ والتّمسك بحقوق الإنسان والانفتاح على الثّقافات الأخرى[33]، ولأنّ المناهج التّربويّة تقوم بدور تعليميّ متميّز على مستوى المنظومات التّربويّة العالميّة ينبغي أن تكون أكثر حيوية في

عصر تكنولوجيا المعلومات والعولمة قصد النّهوض بمهام المدرسة تربويا وعلميا من جهة وتزيد من نجاعة وفعّالية الفعل التّعلّميّ التّعليميّ من جهة ثانية.

6- توظيف تكنولوجيا التّعليم

في تعليميّة اللّغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة "الحاسوب أنموذجا": إنّ **اللّغة العربيّة** تحتلّ مكانة مميّزة في المنظومة التّربويّة الجزائرية، باعتبارها اللّغة الوطنيّة التي ترمي إلى نقل المعارف واكتساب المهارات اللّغويّة وترسيخ القيّم المحليّة الممثلة للهويّة الوطنيّة والقيّم العالميّة التي تشترك البشريّة في السّعي نحوها، كما أنّ اللّغة العربيّة هي لغة التّعليم في كلّ مراحله، فكلّما تحكّم **المتعلّم** فيها سهُل عليه تعلّم المواد الأخرى الأدبيّة منها والعلميّة.

وتكنولوجيا التّعليم - كما ذكرنا آنفا - لا تعني إبعاد المعلّم عن الفعل التّعلّميّ التّعليميّ بل تعني جعل الوسائل التّكنولوجيّة التّعليميّة مساعدا ورديفا له لا بديلة عنه، أو بعبارة أخرى جعلها طيّعة للفعل التّعلّميّ التّعليميّ، وإذا كان الحاسوب قد غزا جميع الميادين فإنّ القائمين على التّربيّة والتّعليم هم الأولى من ولوج ميادينه والاطلاع المستمر على تقنيات المعلوماتيّة لتطويعها لخدمة العمليّة التّعليميّة عبر مختلف المراحل والمستويات[34]، لاسيما وأنّ أسعار الحواسيب قد انخفضت وصار حضورها في كل الأماكن وحتى المنازل ضروريا، ومن هنا توّلدت حتمية توظيف التّكنولوجيات الحديثة في مناهجنا التّعليميّة حتى لا تزداد الهوة بين مدارسنا ومجتمعاتنا، ومن هنا أصبحت الفرصة بظهور الحاسوب سانحة أمام الفكر التّربويّ الدّاعي للتّغيّر والتّبدّل نحو الأحسن طريقة ومضمونا خاصة بعد رؤية تلك التّطبيقات الممكن إحداثها بواسطة الحاسوب [35].

كما تجدر الإشارة إلى أنّ إدخال الحاسوب في حقل التّربيّة والتّعليم مرّ بمراحل عديدة، حيث بدأت تجارب تقديم التّعليم بالحاسوب في أواخر الخمسينات ومن أهم المشاريع في هذا المجال مشروع **Suppes** في جامعة **ستانفورد** بالولايات المتحدة الأمريكيّة ومشروع **Chiltern** في كلية **هارت فيلد** للتّكنولوجيا في انجلترا وقد استُخدم في هذه المشاريع المبكرة مُعدات غالية الثّمن ولا تتسع لها قاعات الدّراسة العادية الأمر الذي جعل تكاليف تركيبها عالية جدا بالإضافة إلى ضرورة الاستعانة

بأهل الاختصاص من تقنيين ومهندسين وفنيين، لكن مع الوقت - وبفضل التّطور التّكنولوجيّ الذي ساهم في تطوير الحواسيب التي أصبحت تجمع بين كفاءة الأداء والتّكاليف المنخفضة والأحجام الصّغيرة - انتشرت على نطاق واسع وفي كل المجالات، حيث زاد الاهتمام بالتّعليم المُعزّز بالحاسوب والقائم عليه في مختلف أنحاء العالم ليُصبح فيما بعد اهتماما عالميا لما تميّزت به تكنولوجيا الحاسوب في التّعليم وكذا القفزة النّوعيّة التي عرفها ميدان الاتصال [36].

ولأنّ اللّغة العربيّة هي لغة التّعليم في الجزائر والوطن العربيّ، وباعتبارها لغة قابلة للتّطور واحتضان التّقانة واستيعاب الجديد والمبتكر في العلوم، أصبح لزاما على مدرسيها والقائمين على تصميم وإعداد مناهجها التّعليميّة، تنشيط تطويرها وتسريع وتيرة البحث فيها، وإدخال الوسائل والمستحدثات التّكنولوجيّة في تبليغها وتعليمها.

كما أنّ الحاسوب يُعدّ أحد أهم هذه المستحدثات والوسائل التّكنولوجيّة الذي يقدّم الكثير للّغة العربيّة ومتعلّميها إذ يفتح إدخال هذه الوسيلة إلى ميدان التّعليم عموما وتعليميّة العربيّة خصوصا آفاق واسعة وجديدة، حيث يساهم في خدمة اللّغة العربيّة وعلومها، ونواحي تطبيقها، كما يزيد الحاسوب من فاعليّة التّعليم، ويعلّم المتعلّم كيف يتعلّم، إذ ثمة ألعاب لغويّة ترفيهيّة يتعلّم الطّفل من خلالها ويستمتع بها كما يتمكّن المتعلّم عن طريق الحاسوب من القراءة الصّحيحة والسّليمة والكلام عن طريق التّعلّم السّمعيّ الشّفهيّ، فهو يساعد على اكتساب المهارات المختلفة كتعليم تنسيق الكلمات وتجهيز الوثائق وتنمية سرعة القراءة...ويمكن استثماره أيضا في تعلّم الأبنيّة اللّغويّة والصّرفيّة وتعلّم الكتابة ومختلف أنواع الخطوط العربيّة ورسم الحروف وأشكالها ومخارجها والتّدقيق الإملائيّ في النّحو وفي كل هذا ربح للوقت وسرعة في الاستيعاب وتقليل في الجهد للمعلّم والمتعلّم ، وفي الوقت ذاته "استطاع الحاسوب أن يسهم في مجال تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها من خلال إمكاناته وقدراته الهائلة في التّعليم المبرمج، إذ يوجد بمعهد اللّغة العربيّة بجامعة أم القرى (مكة المكرّمة) حاليا معمل حاسوبي لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها وهي تجربة فريدة ذات أبعاد علميّة وحضاريّة."[37]

لكن أمام الإيجابيات الكثيرة لاعتماد الوسائل التّقنية والتّكنولوجيّة الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة إلا أنّه هناك من يعتقد أنّ اللّغة العربيّة لا تُعلّم في المخابر والقاعات المجهّزة بالتّقانات الحديثة وأنّ تلك الوسائل تُعلّم بها اللّغات الأجنبية فقط وهذا غير صحيح، وبعد الموجة المعلوماتيّة والتّكنولوجية التي ميّزت العقدين الأخيرين ظهرت وتبلورت فكرة العناية بإدخال الوسائل التّقنية الحديثة في الفعل التّعلّميّ التّعليميّ بصفة عامة وعبر مختلف مراحل التّعليم من الابتدائيّ حتى الجامعيّ لكن بنسب متفاوتة في الأقطار العربيّة، فاستُخدمت المجسمات والصّور المعبّرة والتّسجيلات والأفلام والحقائب التّعليميّة وبُثّت البرامج الثّقافيّة والتّعليميّة والتّربويّة الموجهة للأطفال عبر التّلفزيون وظهرت القنوات التّعليميّة وصُمّمت الدّروس ونُفّذت بواسطة الحاسوب... وبالرّغم من هذه الجهود المعتبرة إلا أنّها غير كافية أمام الانفجار التّكنولوجيّ والتّحديات التي يفرضها الرّاهن، ومن يقارن بين تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعليم اللّغة العربيّة يجد البون شاسعا بين الوسائل المتنوعة المستخدمة في تعليم اللّغات الأجنبية والفقر الواضح في الوسائل المُعتمدة في تعليم العربيّة وهذا ما يؤثر سلبا على تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة إذ يُعدّ التّنوع والغنى في الوسائل عملا مشجعا وايجابيا على الإقبال على تعلّم اللّغة الأجنبية وفي المقابل يُعدّ فقر الوسائل في تعليم العربيّة عاملا سلبيا قد يُنفّر من الإقبال عليها بشغف واهتمام.

ويتضح مما سبق أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربيّة أضحى حاجة ماسة لابد من إدخالها إلى أقسامنا ومدارسنا، كما أنّ إدخال الحاسوب والأجهزة السّمعيّة البصريّة إلى الصّف بات ضروريا ومعينا على الارتقاء بمستوى متعلّمينا اللّغويّ، خاصة وأنّ اللّغة العربيّة تمتاز بخصائص فريدة تساعد على برمجتها آليا، وبشكل يندُر وجوده في لغات أخرى، فانتظامها الصّوتيّ والعلاقة الوثيقة بين طريقة كتابتها ونُطقها يدلّ على قابليّة اللّغة العربيّة للمعالجة الآليّة بشكل عام وتوليد الكلام وتمييزه آليا بشكل خاص.

الخاتمة: وفي الختام تجدر الإشارة إلى أنّ **توظيف التّكنولوجيات الحديثة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة** في الوقت الرّاهن بات من الأولويات - لما تركته هذه الأخيرة من آثار إيجابية نوّهت بها العديد من الدّراسات والبحوث والتي بانت جليا في نوعيّة المُخرجات التّعليميّة- وذلك قصد ترقية أداء المدرسة الجزائريّة وتطويره بهدف **تكوين المتعلّم** تكوينا فعّالا يؤهله لمواجهة الحياة المهنيّة والعمليّة مستقبلا لاسيما وأنّ **المدرسة الجزائريّة باشرت السّنة الثّامنة من الإصلاح،** وباعتبار المدرسة العمود الفقري لأي بناء حضاريّ جديد فإنّ نجاح القائمين على تطويرها وتفعيل مخرجاتها بات مرهونا أكثر من أي وقت مضى بمدى **وعي الجميع بأهمية التّكنولوجيات الحديثة** واندماجهم فيها وعنايتهم بها، وبمدى دعمهم **وتكوينهم للمعلّمين وفق مستجدات العصر** وتشجيعهم على إدماجهم لهذه المستجدات وتوظيفها ضمن نشاطاتهم المهنيّة وأداءاتهم التّعليميّة، وهذا يؤدي حتما إلى التّطوّر الفعّال والزّيادة الملحوظة في نتاجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

كما **أنّ إصلاح قطاع التّربيّة والتّعليم يتطلب مزيدا من العناية كما ونوعا**، مع الاستمرار والمتابعة في **فحص مدخلاته ومخرجاته** بالإضافة إلى تركيز الاهتمام على البحث العلميّ في كل الحقول المعرفيّة وعلى جميع المستويات و**دون إهمال التّمسك بالتّراث الثّقافيّ**، وذلك **لإعداد متعلّم ذو نوعيّة**، وذو كفاءة عالية بإمكانه **رفع التّحدي** والتّصدي **لمواجهة إفرازات العولمة والمستحدثات التّكنولوجيّة** و**التّفاعل بنجاعة مع المتغيرات الرّاهنة** والمستقبليّة السّريعة والاتجاهات التّربويّة العالميّة.

الهوامش:

1- عبد العزيز عميمر- مقاربة التّدريس بالكفاءات ما هي، لماذا، وكيف؟، منشورات تالة الجزائر، 2005، ص 7-12.

2- شفيقة العلويّ، "المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثّانوية- وصف ميدانيّ-" مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطنيّ: الكتاب المدرسيّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة- واقع وآفاق-، الجزائر، 24و25 نوفمبر 2007 ، ص 69-70.

3- محمد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطّبع والنّشر والتّوزيع الجزائر، 2002، ص10-11.

4- المرجع نفسه، ص13-15.

5- نعيمة عزي، "تدريس التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ وإكساب الملكة اللّغويّة للمتعلّمين في ضوء المقاربة بالكفاءات..."، رسالة ماجستير، جامعة بجاية، 2007/2006، ص 49-50.

6- خالد لبصيص، التّدريس العلميّ والفنيّ الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004، ص117.

7- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005، ص 11.

8- عليش لعموري، "دور المنهج أو الطّريقة في تعليم اللّغة بين النّظرية والتّطبيق"، مجلة العربيّة العدد: 02، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، 2005، ص126 .

9- المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربيّة، مادة اللّغة العربيّة" السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط "www.infpe.edu.dz" .

10- العربيّ اسليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة، ط1، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء، 2006، ص59-62.

11- "www.almualem.net عبد القادر يونس، مجلة المعلّم"،

12- ينظر إلى رسالة الماجستير للباحث: "كمال بن جعفر" "تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللّغة العربيّة بالمتوسطة الجزائريّة..."، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة - الجزائر، نوفمبر 2009، ص142.

13- عبد العزيز عميمر، المرجع السّابق، ص38.

14- إبراهيم عبد الوكيل الفار، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1998، ص 172-173.

15- « الأساس التّكنولوجيّ لبناء المناهج/ دراسة».":www.al-asani.net http//.

16- بشير عبد الرّحيم الكلوب، التّكنولوجيا في عمليّة التّعلّم والتّعليم، ط:2، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 1993، ص33-38.

17 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

18 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

19 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

20- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

21- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 181-182.

22- المرجع نفسه، ص 182.

23- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

24- "Yomgedid.Kenanaonline.com" المستحدثات التّكنولوجيّة "دراسة"

25- دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، تكنولوجيا التّعليم والتّعليم الإلكترونيّ، ط 1، دار وائل للنّشر، عمّان – الأردن، 2007، ص 30 .

26- ياسين سرايعية، "تكنولوجيا التّعليم وإشكاليّة ترقية المكتسب اللّسانيّ في بلدان المغرب العربيّ..." مجلة علوم إنسانيّة، " www.ulum.nl".

27- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 183-184.

28- "Yomgedid.Kenanaonline.com"

29- ياسين سرايعية، المرجع السّابق.

30- إبراهيم عبد الوكيل الفار، المرجع السّابق، ص 186.

31- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ، ط:1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2004، ص 267-268.

32- ".www.al-asani.net "الأساس التّكنولوجيّ لبناء المناهج"

33- محمد محمود الخوالدة، المرجع السّابق، ص 269.

34 – صادق عبد الله أبو سليمان، "نحو استثمار أفضل للحاسوب في مجالات خدمة اللّغة العربيّة وعلومها"، مجلة المجمع الجزائريّ للّغة العربيّة، ع.06، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة الجزائر، ديسمبر 2007، ص 39.

35- دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، المرجع السابق، ص 310.

36- مصطفى عبد السّميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التّعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2004، ص 107.

37- عبد الرّحمن بن حسن العارف، "توظيف اللّسانيات الحاسوبيّة في خدمة الدّراسات اللّغويّة العربيّة "-جهود ونتائج-" مجلة اللّسانيات ع: 12 و13، مركز البحث لتطوير العربيّة، ص35.

تأثير القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات على العملية التعليمية -المحتوى والأهداف-

أ. فازية تيقرشة
المدرسة العليا للأساتذة

تختلف وسائل التعليم في عصرنا هذا وتتعدد من متعلم إلى آخر، وقد شاع استعمال القرص المضغوط كوسيلة تعليمية خاصة بكل المجالات، منها تعليم اللّغات الذي يستعمل كدليل ينوب عن المعلم والكتاب المدرسي معا. ونظرا لشيوع هذه الوسيلة في الاستعمال ارتأيت أن أدرس القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغة العربية لفئات مختلفة من المتعلمين.

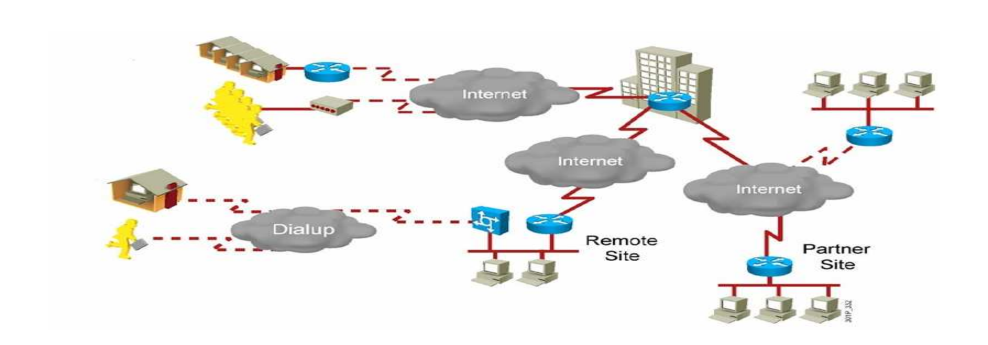
وسائل التعلم عن بعد: يمكن تصنيف القرص المضغوط الخاص بتعلم اللّغات في وسائل التعليم عن بعد، والتي يمكن تقسيمها حسب ما توصل إليه البحث إلى ثلاثة أنوع:

القرص المضغوط	الأنترنيت	الكتب

الكتب: وهي كتب تعليمية تشبه الكتب المدرسية، فيها دروس لغوية تركيبية نحوية، صرفية، إضافة إلى تمارين مصححة وأسئلة مفتوحة.

الانترنيت: توجد مواقع خاصة بتعليم اللّغات عن بعد في الأنترنيت، إذ تفسح المجال بالتواصل بين المعلم والمتعلمين عن طريق رسائل صوتية أو رسائل كتابية، بفضل شبكات تجمع بين المعلم والمتعلمين ما يسمح بالتحاور والنقاش للجميع، إضافة إلى وجود شبكات تسمح بالتعليم بشكل يمكِّن الجميع مشاهدة بعضهم البعض، مع تقديم أسئلة وأجوبة بشكل فوري من خلال الانضمام في تلك المواقع الخاصة، إضافة إلى تقديم الامتحانات عن بعد والتصحيح والتنقيط مثل: /TCF/ DALF بالنسبة للغات و TOWIC/ MICROSOFT/ CISCO بالنسبة للإعلام الآلي، بوجود مركز خاص

بالامتحانات عن بعد دائما. الفائدة من هذه الوسيلة ربح الوقت، والوسائل البيداغوجية، فبدل وضع هياكل بيداغوجية، يتعلم المتعلم من منزله أو مكتبه. إلا أن هذه العملية تنقص التعامل الاجتماعي بين الأفراد. ولشرح هذه العملية إليكم هذا المخطط، الذي تلاحظون من خلاله عمارة كبيرة يمكن أن تمثل جامعة مثلاً، كل حاسوب يمثل طالب يمكنه التواصل عن بعد مع أساتذته دون الانتقال إلى الجامعة كم يوضحه هذا الشكل(1):



وتستعمل الرنيج صور إشهارية للترويج لهذه الطريقة للتعليم عن بعد مثل ما تلاحظونه في الصورة التالية(2):



وتمثل هذه الصورة اختيار هذا الطالب التعلم عن طريق شبكة الأنترنيت بدل التعامل مع الكتاب رغم المكتبة الثرية التي تركها خلفه.

القرص المضغوط: وهو موضوع الدراسة في هذه المداخلة، وقد تم اختياري لهذه الوسيلة لأن الكتاب من بين الوسائل التقليدية التي يتعامل معها متعلم اللغة عبر مراحل مختلفة من الدراسة ولم يقع اختياري على النوع الثاني، لأنه ليس من الوسائل المعتمدة بأنواعها الثلاثة في العالم العربي إذ تطبق طريقة المنتديات فحسب. ويبقى القرص المضغوط الوسيلة الشائعة في الاستعمال على مستوى الأفراد أو المدارس الخاصة بتعليم اللّغات، إضافة إلى أن القرص المضغوط مجرد وسيلة مثلها مثل القرص المرن والماسحة فالمادة العلمية التي نجدها في الأنترنيت يمكن تحميلها على القرص المضغوط ليبقى وسيلة تجارية، في يد إلرنيج غيرها.

أقسام القرص المضغوط: وينقسم بدوره، حسب طريقة عرض المادة العلمية التي تبرمج فيه إلى ثلاثة أنواع وهي:

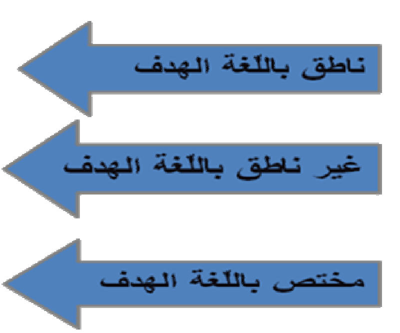
النوع الأول: يتمثل في دروس النحو والصرف والإعراب خاصة، يتم تصوير المعلم في قاعة الدرس مع عدد صغير من المتعلمين، بالاستعانة بصور توضيحية.

النوع الثاني: وضع الدروس اللّغوية (النحو، الصرف، الإعراب...) في القرص مصحوبة بتمارين وأسئلة، مثل ذلك الموجهة لطلبة البكالوريا. أي أنها على شكل موسوعات، فيها كتب على شكل PDF.

النوع الثالث: الاعتماد على تسجيلات بالصوت والصورة لمواقف خطابية معينة أو استعمال الصور والتعليق عليها، بالتركيز على القواعد المشروحة مسبقا، وفيها أيضا يتم طرح الأسئلة بهدف التكرار وترسيخ المعلومات.

وقد يُجمع بين الكتاب والقرص المضغوط، فتكون المادة اللّغوية الموجودة في الكتاب هي نفسها الموجودة في القرص.

أنواع المتعلم: قسمت متعلم اللّغة الذي يستخدم القرص المضغوط إلى ثلاثة أقسام هي:



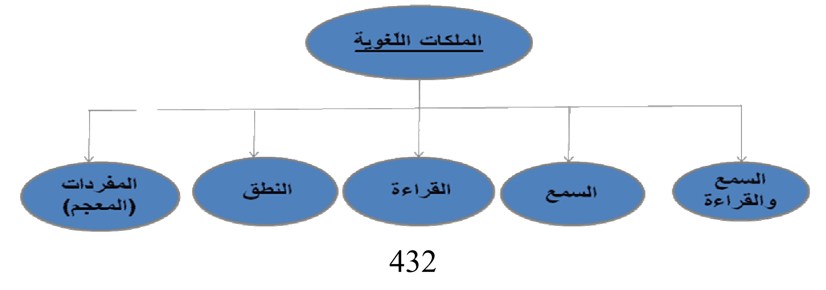
دراسة المدونة: دراسة المدونة: وقصد تحديد المنهجية التي سأتبعها في هذه الدراسة يجدر بي الإشارة إلى جوانب دراسة المدونة وهي:

- التأدية الصوتية
- الصور المستعملة
- المواضيع المتداولة

الأمثلة التوضيحية الموظَّفة:

القرص الأول: Rosetta Stone ARABIC 1&2: لمتعلم اللّغة العربية الأجنبي، وقد برمج القرص الأول باللّغة الفرنسية، والقرص الثاني باللّغة الانجليزية وقد استعملت اللّغتان لتوضيح كيفية تشغيل هذا القرص، وشرح كل الأيقونات المستعملة بشكل دقيق، مع وجود تمارين على المستويات كلها،مع إمكانية تسجيل صوت المتعلم وتصويب مواضع الخطأ بشكل آلي. وفي مداخلتي هذه سأركز على القرص الموجه للمتفرنسين.

بمجرد تشغيل هذا القرص نجد الفهرس على الصفحة الرئيسة بالعناوين التالية: Lange/ Produit/ Unité/Leçon. برمجت اللّغة العربية في هذا القرص في ثمانية مستويات كل مستوى يتكون من إحدى عشر أو أثنى عشر درس، كل درس مفصل إلى وحدات: ما عُبر عنها بالملكاتCompétences، وهي كالآتي:



أولا: السمع والقراءة: الهدف من هذه الملكة هي تعلم مستويات الكلام المنطوق والمكتوب معا، والإشارة إلى مواضع قد يختلف فيها المكتوب عن المنطوق، إذ الكلام المسموع يتم أحيانا بطابع التضارب بينه وبين الأنظمة اللّغوية –القواعد– صوتية كانت أو صرفية أو نحوية، وإن اختصاص النطق دون الكتابة بهذه الظواهر يجعل الكلام المسموع أغنى وأكثر تنوعا من الكلام المكتوب.

ثانيا: السمع: والسمع مرتبط بالنطق عند ابن خلدون، إذ يقول عن أثر وقوع كلام في السمع بشكل مستمر: "...تغيرت تلك الملكة بما ألقى إلها السَّمع من المخالفات التي للمستعربين والسمع أبو الملكات اللّسانية"[3] وهنا نلمح خطر السمع على تعليم اللّغة إذ تفسد الألسنة من خلاله بترسيخ اللّغة على حكم العادة والتكرار، كما تستقيم إذا أخذ متعلم اللّغة العربية ممن يصون مخارج الحروف العربية ويؤديها التأدية الصحيحة انطلاقا من المبدأ نفسه. إن المنطوق الذي نتحدث عنه هو "أساس الملكة اللّسانية القائمة على الدربة والتمرس. والتي تساعد على إحساس الناطق بالخفة والثقل، بل تتحكم في اللّغة وتتصرف فيها" [4]

ثالثا: القراءة: يعتمد هذا القرص على ملكة القراءة، والتي تركز على قراءة الكلمات بمصاحبتها بصور توضيحية، دون أن تشير إلى قراءة الحروف، كوحدات غير دالة وهي معتمدة في ذلك مبدأ مهم في اللّسانيات التطبيقية يقول إن الوحدات اللّغوية لا تظهر قيمتها اللّغوية إلا بمقارنتها بما قبلها وما بعدها، إذ يتم توظيف هذه الكلمات في جمل مباشرة، وبعدها توظف في حوار باستخدام أساليب بلاغية معية كالنفي والنهي والأمر.

والجدير بالذكر هو المسؤولية التي تقع على عاتق واضعي الأقراص المضغوطة في انتقاء المادة التعليمية التي توجه إلى المتعلم حسب نوعية المتعلم، "فاللغة لا تفرض لأن جوهرها اجتماعي محض كما أن الأوضاع الاجتماعية لا تفرض بل يرتضيها المجتمع كمجتمع لا كأفراد، إلا أن المجتمع قد تؤثر فيه عوامل بكيفية حاسمة، وذلك مثل ما يقوله وينشره الرجال ذوو النفوذ الفكري أو الديني أو السياسي كزعماء الفكر أو الدين أو السياسة"[5] وقد ذهب القدامى العرب إلى أن اللّغة وضع اجتماعي. وعليه على واضعي القرص المضغوط الخاص بتعليم اللّغة والكتب المدرسية الانطلاق من

المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وتوظيف المعطيات السياسية والاقتصادية التي يتفاعل معها واستعمالها كمادة علمية من خلال مقتطفات من النشرات الإخبارية مثلا، أو تصوير حوار بين فردين أو أكثر يتناقشون على إحدى تلك المواضيع باللغة الهدف."صحيح أن اللغة المتداولة في الخطابات اليومية هي التي تكون عرضة للتحول السريع وقد يصعب بل يستحيل أحيانا كثيرة أن يعترض على ذلك وخاصة في ظروف خاصة مثل الاضطرابات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية... أما لغة الثقافة أو اللغة المشتركة المستعملة في نشر التعليم وفي الاتصال مع الجماهير والإعلام وغير ذلك فأكثر أحوالها هي البقاء على ما هي عليه بفضل تدخل السلطات المعنية وأعمال اللغويين والنحاة ونقاد الإنتاج الأدبي" [6] فمن صلاحيات المعلم تحسين لغة المتعلم وتكييفها وتحسين مردودها في تبليغ المعلومات وتحقيق الفائدة من الكلام.

رابعا: النطق: ربطت هذه الملكة بظاهرة التخفيف والثقيل في اللّغة، فمن خلال سماعنا لهذا القرص وهو لغير الناطقين باللّغة العربية نحس بالتخفيف في الأداء للغة العربية وهو أمر طبيعي لأن اللّغة الفرنسية تمتاز بالتخفيف مثلها مثل اللّغة العربية والانجليزية، عكس لغات أخرى تمتاز بالثقل كالألمانية، وهو ما يسمى بظاهرة التخفيف والثقيل في اللّغات إذ تتميز بعض اللّغات بالثقل كاللّغة الألمانية.

والثقل والتخفيف مصطلحان مرتبطان أشد الارتباط بالأداء النطقي لدى المتكلمين، من خلال إحساسهم وذوقهم."فاللّفظ الفصيح لا يستطيع أحد أن يتحكم بثقله أو خفته إلا بالنظر إليه ونطقه والتأمل فيه شكلا ودلالة، وحينما يصل الناطق إلى نهاية الكلمة أو نهاية الجملة يستطيع المتكلم من خلال إحساسه وذوقه- أن يحكم بالخفة أو الثقل على الصوت أو الكلمة أو الجملة" [7] كما يمكن للمستمع أن يحس بذلك.

وقد عرف العرب ظاهرة التخفيف، في استعمالاتهم اللّغوية وهو ما أكده ابن جني في أكثر من وضع في كتابه الخصائص. ففي حديثه عن الكلمات الثنائية والأحادية التي قد فتح أولها كثيراً وكُسِر قليلاً، ولم نجد المضموم إلا الأقل، لخفة الفتحة وثقل الضمة[8] ويؤكد ذلك بقوله: "هيهات ما أبعدك عن تصور أحوالهم وبعد أغراضهم، ولطف أسرارهم، حتى كأنك لم ترهم وقد ضايقوا أنفسهم وخففوا عن

ألسنتهم بأن اختلسوا الحركات اختلاسا، وأخفوها فلم يمكنوها في أماكن كثيرة ولم يشبعوها ألا ترى إلى قراءة (أبى عمرو): **(مَالَكَ لا تأْمنَّا على يوسف)** [يوسف: الآية 11] مختلسا لا محققاً"[9]

وفي مقام آخر يقول ابن جني – مؤكدا الظاهرة نفسها- : "سألت غلاما من آل المُهَيّا فصيحا عن لفظة من كلامه لا يحضرني الآن ذكرها، فقلت: أكذا أو كذا ؟ فقال: كذا بالنصب، لأنه أخف، فجنح إلى الخفة، وعجبتُ من هذا مع ذكره النصب بهذا اللّفظ"[10].

كما أشار الجرجاني إلى إحساس العرب بالخفة والثقل وتذوقهم لكل منها بتجنبهم الثقيل وإيثارهم الخفيف، وهو ما أدى إلى تجسيد تلك الظاهرة في لغة العرب بالابتعاد عن كل أداء نطقي ثقيل بالاعتماد إلى قوانين صوتية تخرج عن النظام الصوتي العام، وقوانين صرفية مثل الإبدال والإدغام والقلب. كما يمكن ربطه بالاقتصاد اللّغوي أي بشيء كبير من العفوية. والقانون الذي يحتكم إليه العرب هو "الجنوح إلى المستخف، والعدول عن المستثقل وهو الأصل في هذا الحدث"[11] هو كذلك لأن كل متحدث للغة يستطيع استخدامها دون تقييد، فشيوع استخدام اللغة يؤكد أنها "لكل الأعمار، ولكل الاختصاصات، ولكل مستوى ثقافي أي أنها رهن الاستعمال في كل بيئة، ولدى كل فئة من المتحدثين بها" [12].

المفردات (المعجم): اعتمد واضعوا هذا القرص مفردات يستعملها المتعلم في حياته اليومية بالاعتماد على مواضيع متداولة في التعامل اليومي مثل وصف الناس في المستوى الثالث في درس الصفات، الصور وأعضاء الجسم في المستوى الثالث، والذهاب والإياب، النوم واليقظة: الدرس الخامس من المستوى الرابع، والساخن والبارد الدرس السادس من المستوى الخامس والأثاث والملابس والأدوات الدرس الثامن من المستوى الخامس. الإرشاد إلى الطريق الدرس العاشر من المستوى الثامن. مصحوبة بوسائل توضيحية. لأن المتعلم أول الأمر يكون عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا بالأمثال الحسّية حتى تتمّ الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل. ليتشكل عند المتعلم رصيدا لغويا يمكنه من التواصل بهذه اللّغة في مختلف مواقف الحياة اليومية. وذلك لكي لا يحس متعلم اللّغة العربية أنها خاصة أو محصورة في مقامات معينة فلا تصلح بالنسبة إليه

للتعامل اليومي فلا يمكنه بذلك التعبير بها عن أغراضه الاجتماعية ولا يمكنه ممارسة طقوسه النفسية بهذه اللّغة فلا يعبر عن فرحه بها ولا يستأنس بها ولا يحزن بها... ويرجع الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح كثرة العامية في حصص الترفيه والتسلية إلى سبب طبيعي وذلك لأن "المنطوق المتبادل بين اثنين على الأقل يقتضي أن يلجأ إلى جانب من الاستعمال اللّغوي يتصف بالخفة والاقتصاد اللغوي أي بشيء كبير من العفوية ولا سبيل إلى العثور عليه في العربية التي يتعلمها الناس في المدرسة"[13] والذي يجهله هؤلاء الذين يستعملون اللّغة العربية على هذا الوجه إن لهذه اللّغة مستوى يستأنس به المتكلم فلا تكلف فيها ولا ثقل وهو ما صرح به عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "... إن للعربية الفصحى مستوى عفويا مثل جميع اللّغات الحية، وأن العرب السليقيين كانوا يتخاطبون في حاجاتهم اليومية مثل ما يتخاطب الفرنسيون والانكليز أي بلفظ سهل لا تكلف في تأديته" [14].

ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقلّ وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسّية... والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتمّ الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"[15] وإذا لاحظنا الصور المبرمجة من العالم الأوربي، واللغة المستعملة هي اللغة العربية فالوضع غير الاستعمال.

أما عن الطريقة المعتمدة في عرض هذه المادة اللّغوية في القرص - محل الدراسة- فهي الطريقة الحوارية، المبنية على الحوار والنقاش للوصول إلى الحقيقة أو الحكم، فالدرس في الطريقة الحوارية يبنى على السؤال والجواب والملاحظة والمقارنة[16].

القرص الثاني: وهو موجه للمتخصصين في اللّغة العربية، أتى على شكل سلسلة دروس في نحو اللّغة العربية بالصوت والصورة للدكتور محمد حسن عثمان - الأزهر- من الجمعية الدولية لمترجمي العربية: ArabicIranslators International: وقد استخدام أمثلة بسيطة متداولة في الكتب النحوية، كقوله في شرح علامات الفعل: "واللّه لأشربن" مع استعماله الكأس كوسيلة توضيحية، ثم يشرب من تلك الكأس.

استعمال أمثلة من القرآن الكريم.

استخدامه لأبيات شعرية من المنظومات الشعرية إذ استعمل على سبيل التمثيل قول ابن مالك شارحا علامات الفعل:

بتاء فعلت وأتتْ ويا افعلي ونون أقبِلنَّ فعلٌ ينجلي

وهو بذلك يعتمد الطريقة الإلقائية القائمة على تواصل أحادي الاتجاه: مدرس تلميذ. ولإنجاح هذه الطريقة، وضعت بعض الشروط التي ينبغي توفرها، إذ تعتمد الاطناب اللّغوي في الإلقاء الذي يتطلب نطقا لغويا سليما، وانتقاء مناسبا للألفاظ والعبارات واجتناب الأخطاء.يجب أن لا يكون محتوى الرسالة التبليغية، كثيفا ومستفيضا أو أن يتضمن أكثر مما يحتاج أو يناسب طاقة التلميذ وقدرته مع الحرص على الترتيب والتصنيف والاستشهاد والاستدلال، إضافة إلى ضرورة التأكد من المدى الزمني: أي قدرة التلميذ على الاستيعاب والفهم ومدى استعداده للإصغاء والتركيز أو الانتباه (17) وهي طريقة مناسبة لاكتساب المعارف كمبادئ أو نظريات أو مصطلحات علمية وفيزيائية، وجاء الضعف فيها اعتمادها على طرف واحد هو المعلم، فلا تعتمد في المنظومات التربوية، لأنها لا تربي روح الإبداع والتحليل والمنطق الرياضي.

والملاحظ استعماله اللهجة المصرية: وكأن اللّغة العربية لا تكفيه للتعبير عن مقاصده، أو كأن اللّغة العربية لا تصلح لشرح قواعدها النحوية.

النتائج المتوصل إليها:

- هناك أنواع مختلفة من قرص تعليم اللّغة العربية لذا يجب على مستعمل هذه الوسيلة معرفة الفئة التي يوجه إليها هذا القرص. وعليه على الهيئات المُبرمِجَة لهذا القرص تحديد هذه الفئات.
- إن القرص الموجه للأجانب قد احتكم إلى منهجية صحيحة معتمدا على نظريات لسانية في وضعه هذا العمل، إلا أن تعلم اللّغة العربية يكون على قدر أكبر من الفائدة في حالة التعامل بقرص وضع من هيئات عربية، ما يضمن التأدية السليمة لأصوات اللّغة العربية.
- إن البعد الثقافي والاجتماعي والديني للغة العربية مستبعد في القرص الخاص بالأجانب إذ استعملوا صور لا تعبر عن الثقافة العربية، مع العلم أن اللّغة ليست

مجرد أداة تواصل بقدر ما هي وعاء تنصب فيه كل المضامين الثقافية والاجتماعية والدينية.

- إن النصوص المعتمدة في القرص الأجنبي مأخوذة من الحياة اليومية وهو من الأمور المهمة، لأن اللّغة وضع اجتماعي. وعليه يجب أخذ النصوص التعليمية من المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.
- إن اللّغة المنطوقة المستعملة في هذا القرص من المستخَف وهو ما يناسب أهداف تعلم اللّغات إذ يلجأ متعلم اللّغة إلى هذه الوسيلة ليجد فيها عونا للتعامل بهذه اللّغة دون تكلف أو مستثقل، وهو التأدية التي لا نجدها في المدرسة الجزائرية.
- الاعتماد على التكرار في المنطوق، والمشاهدة لتحصيل الرصيد اللّغوي وترسيخه.

الحلول المقترحة: وبعد دراسة وتفحص القرص محل الدراسة ودراسة ما يناسب اللّغة العربية في طرائق التعليم وتعيين المتعلم الذي يوجه إليه هذا القرص نقترح ما يلي:

- ✓ تدخل المجامع اللّغوية في وضع هذه الأقراص ومراقبتها.
- ✓ إشراك المجامع لعلماء ونحاة وأساتذة مختصين في وضع الأقراص. التركيز على الأداء السليم وعلى التعبير السليم من حيث النحو والصرف والأداء الصوتي.
- ✓ استعمال هذه الوسيلة في المدارس الجزائرية (الحكومية) بوضع قرص موحد مرفق بكتاب تعليمي يحتوي على قواعد النطق السليم المُستخَف.
- ✓ إدراج مادة الأداء للغة الفصحى المنطوقة واستعمال هذا القرص في معاهد العربية وتكوين أساتذة اللّغة العربية.
- ✓ توظيف المقامات الاجتماعية المختلفة في تعليم اللّغة العربية.
- ✓ استعمال صور مستوحاة من المجتمع العربي، وهو ما يناسب المقامات الخطابية لأفراد المجتمع العربي.

الهوامش:

1- http://www.cisco.com
2- http://www.cisco.com

3- ابن خلدون، المقدمة، دط. بيروت: 2004، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 621.

4- أحمد عفيفي، ظاهرة التخفيف في النحو لعربي، ط1. القاهرة: 1996، الدار المصرية اللّبنانية، ص 89، 90.

5- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط. الجزائر: 2007 موفم للنشر، ج 2، ص 98، 99.

6- المرجع نفسه، ص 103.

7- أحمد عفيفي، ظاهرة التخفيف في النحو لعربي، ص 86.

8- ينظر: ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دط. القاهرة: 1955، دار الكتب المصرية، ج1، ص 69.

9- المرجع نفسه، ص 72.

10- المرجع نفسه، ص 78.

11- المرجع نفسه، ص 161، 162.

12- مُحي الدين رمضان، في صوتيات العربية، مكتبة الرسالة، دط. عمان: 1979، ص20.

13- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص103.

14- المرجع نفسه، ص 103.

15- ابن خلدون، المقدمة، ص 606.

16- سرير محمد شارف، فالدي نور الدين، الفعل التعليمي التعلمي، الجزائر: 1998، ص 31 بتصرف.

17- المرجع نفسه، ص 63، 64 بتصرف.

أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التعبير التحريري - السنة الثانية متوسط أنموذجا-

أ. سليمة محديد
المركز الجامعي بالبويرة

من المعلوم لدى المهتمين بقطاع التربية والتعليم أن المنظومة التربوية هي في طور إصلاح وتجديد جذري في مختلف أطوار التعليم ومن أهم مرتكزات هذا الإصلاح الشامل الاعتماد على التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات بدل التدريس بالأهداف المعمول به سابقا غير أن نتائج هذا الإصلاح لا تزال غير ملموسة على المستوى الإجرائي لأن العملية في بداياتها وتتطلب وقتا لا بأس به من أجل تحققها عل الوجه المرجوّ، كما أن القائمين على تطبيق هذا المنهج الجديد (الأساتذة) لا يزالون في طور التأقلم والتجريب والبحث عن أحسن طرق التدريس نجاعة والتي تتفق ومتطلبات المنهج الجديد وآليات التدريس الجديدة.

وفي هذا السياق تندرج هذه المداخلة التي تجمع بين آليات المقاربة بالكفاءات كمنطلق نظري وبين درس التعبير التحريري (الكتابي) في المرحلة المتوسطة كميدان إجرائي لها، فهي تقترح على الأساتذة بديلا نموذجيا لكيفية تدريس التعبير التحريري يجمع بين دور المعلم التوجيهي البعيد عن التلقين الجاف وبين دور المتعلم الفعّال والنشط، استنادا إلى نظرية المقاربة بالكفاءات وعليه فان هذه المداخلة تشتمل إن شاء الله على بيان مفهوم الكفاءة وأهم مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات كما ستشتمل على ماهية التعبير التحريري وأهميته بالنسبة لمستقبل التلميذ التعليمي وكذا بعض الأسس التي يعتمد عليها.

ومن أجل اقتراح بديل نوعي نموذجي لكيفية تدريس التعبير التحريري كان لا بد قبل ذلك وضع الإصبع على صعوبات تدريسه سواء بالنسبة للتلميذ أو المعلم وكذا بعض أسباب ضعف التلاميذ في ممارسته ونفورهم منه. وتأسيسا على ذلك

نقدم كيفية لتدريس التعبير الكتابي بواسطة المقاربة بالكفاءات كعلاج لمختلف النقائص والصعوبات التي نلمسها كأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط والتي يمكن أن تجعل التلاميذ يقبلون على هذه الحصة التعليمية برغبة ومحبة مع ضمان تحقق الأهداف المرجوة من الدرس .

- 1 - تعريف الكفاءة:

الكفاءة عموما:

❖ الكفاءة بدلالة عامة تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة داخل إطار معين.

❖ الكفاءة عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلم قادرا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه في الحياة.

الكفاءة خصوصا: والكفاءة في المجال التربوي هي التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة وإنجاز المشاريع المختلفة التي تختم بها محاور الدروس.(1)

- 2 - مبادئ التدريس بالكفاءات:

- هو تعليم موجه نحو الحياة.
- تعلم موجه نحو إيجاد الحلول لوضعيات جديدة ذات دلالة.
- تعلم يعتمد أساسا على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيات المصادفة، فالإدماج خاصية أساسية في بيداغوجيا الكفاءات.
- هو تعلم يجعل من الكفاءات موضوع التكوين ويجعل من نشاطات التعلم والتعليم وسائل لاكتسابها .
- هو تعلم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر ومن أمثلة ذلك في التعبير الكتابي: كتابة نص إخباري عن حدث سعيد (2)

وتتفق هذه المبادئ مع ركائز التعليم المعاصر كما حددها عبد الله علي مصطفى وهي:

- ❖ التعلم هو الهدف وليس التعليم
- ❖ التعلم يبنى على الكفاءة
- ❖ المتعلم محور عملية التعليم وليس المعلم
- ❖ التعلم مرتبط بالحياة
- ❖ التعلم المستمر والتعلم الفردي هو المطلوب
- ❖ التعلم متعة ويتم جماعيا
- ❖ التعلم باستخدام وسائل التقنية الحديثة
- ❖ التعلم الإبداعي والعصف الذهني [3]

- 3 - **أثر هذه المبادئ على العلاقة التربوية:** لقد وضحت وزارة التربية الوطنية آثار تلك المبادئ على العلاقة التربوية وكذا الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم وذلك في مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط وهي كالآتي:

- تجعل هذه المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعليم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تمر من عملية التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك .

- حل المشكلات (الوضعيات/ المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ انه يتيح الفرصة للمتعلم بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته الجديدة.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك:

1 – يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار .

2 – يعد الوضعيات ويبحث المتعلم على التعامل معها .

3 – يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته

- التعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو:

1 – مسؤول عن التقدم الذي يحرزه .

2 – يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.

3 – يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

4 – يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.[4]

- 4 - مفهوم التعبير التحريري:

التعبير لغة: الإبانة والإفصاح.

التعبير اصطلاحا: هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطلب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها ومكتبة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين "[5]

ويشمل هذا التعريف التعبير بنوعيه الشفهي و الكتابي والفرق الواضح بينهما أن الأول يتم مشافهة ودون سند ويستثير في التلميذ القدرات والمهارات الخاصة بالنطق السليم واللغة الفصيحة السلسة بعيدا عن التلعثم والعي، أما الثاني فهو يمنح التلميذ متسعا من الوقت للتعبير كتابة لغة فصيحة وسليمة مستخدما مهارات الإملاء والخط والنحو والصرف وعلامات الترقيم المختلفة وهو ما يعنينا في بحثنا هذا.

فالتعبير التحريري هو بالنسبة للتلميذ كالبحر الذي تصب فيه كل الأنهر بما حملت حيث يجمع قدرات ومهارات التلميذ التي استقاها من مختلف المواد وكذا دروس الإملاء والخط والمطالعة والنحو والصرف والبلاغة وحتى تجاربه الخاصة في حياته اليومية التي تشكل ثقافته العامة حتى قال بعض الدارسين إنه- أي التعبير التحريري –غاية في حد ذاته وبقية الدروس وسائل طيعة له .تقول سعاد عبد الكريم الوائلي في هذا الصدد: "إذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقق هذه الوسائل"[6]

أهمية التعبير التحريري :

- يكتسي التعبير التحريري أهمية بالغة في حياة التلميذ التعلّمية ويمكن حصرها في النقاط الآتي ذكرها :

• يمثل التعبير التحريري إحدى ضروريات إكمال المسار الدراسي للتلميذ وتزيد ضرورته إلحاحا كلما ارتقى في تعلّمه لما له من دور في الإفصاح عن تجاربه ومعلوماته وكفاءاته في مختلف المواد أثناء الامتحانات.

• يسمح هذا النوع من التعبير بتنمية وتمتين العلاقة بين التلميذ وأدوات الكتابة المختلفة ويمهد لصقل موهبة الكتابة الإبداعية لديه في الأطوار الأولى وبصبح أداة لها في المراحل المتقدمة من التعلّم.

• ويعد هذا التعبير حافزا يدفع التلميذ لتنمية قيم ومعارف ومدارك مختلفة، فحاجته إلى التعبير الجيّد تدفعه إلى الاستزادة بمختلف الشواهد والمحفوظات والأمثلة والحكم وغيرها من المأثورات التي بدعم بها أفكاره وبالتالي يوسع من ثروته اللغوية وثقافته العامة.

• ويضاف إلى ما سبق أهمية التعبير بصفة عامة في كونه وسيلة اتصال بين الأفراد ووسيلة فهم وإفهام.

• كما أن ممارسة التعبير التحريري المستمرة تسمح بعملية القويم المستمر وبالتالي تدارك الأخطاء والعثرات وفي نفس الوقت تحسين محصلة التلميذ اللغوية من ألفاظ وتراكيب.

• تحضير التلميذ لمختلف مواقف الحياة المستقبلية التي تتطلب منه تفاعلا كتابا معها ككتابة الرسائل الإدارية والتقارير وعروض الحال...

- 5 - **أسس التعبير التحريري:** والمراد بهذه الأسس تلك التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه والتي بجب مراعاتها أثناء الفعل التعليمي التعلّمي.

أ- الأسس النفسية:

• ميل الأطفال إلى التعبير عن أنفسهم وعلى المدرس أن يوظف ذلك في حصة التعبير خاصة للقضاء على الخجل عند بعض التلاميذ.

• يساهم التلميذ في التعبير ويتحمس له إذا وجد لذلك دافعا لذا على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال وبالتالي الكتابة.

• ميل التلاميذ إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات فعلى المعلم الاستعانة قدر المستطاع بنماذج الأشياء أو صورها لتحفيز التلاميذ على التعبير.

- ميل التلاميذ إلى التقليد وهذا يعني أن المعلم هو القدوة لتلاميذه في مظهره وسلوكه وخاصة في لغته وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه إليه.
- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي نتيجة نوع من التربية أو عيب خلقي وعلى المدرس أن بجعل من التعبير التحريري متنفسا لهؤلاء لإخراجهم من انطوائهم وعزلتهم.(7)

ب - **الأسس التربوية:**

- لكي تؤدي اللغة وظيفتها يجب أن يتم التعبير في مواقف طبيعية وعلى المدرس أن يبدعها.
- لكي يتفاعل التلميذ مع درس التعبير يحتاج إلى الشعور بالحرية في اختيار بعض الموضوعات .
- ما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة ومادام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدريب على التعبير فليس للتعبير زمن معين بل هو نشاط لغوي مستمر بحيث يدرب الأستاذ التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في مختلف المواقف.
- يجدر بالمدرس اختيار المواضيع من مجال خبرة التلاميذ قدر المستطاع إذ لا يمكنهم الحديث عن شيء لا يعرفونه أو لم يختبروه وإن تم ذالك فسيكون العمل ناقصا وجافا.

ج - **الأسس اللغوية:**

- حصيلة التلاميذ في المرحلة المتوسطة قليلة والتعبير يحتاج إلى مفردات وتعابير لذا ينبغي على المعلم أن يوفر الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع .
- ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ الفصحى والعامية ومن هنا يركز المعلم على تحبيب الفصحى إلى قلوبهم وإظهار أهميتها في حياتهم.(8)

- 6 - **صعوبات تدريس التعبير التحريري:** تواجه عملية تدريس التعبير التحريري مجموعة من الصعوبات والعراقيل التي تحول دون السير الحسن للعملية

التعليمية التعلّمية الخاصة بهذا الدرس منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يتعلق بالأستاذ.

أ – ما تعلق منها بالتلميذ:

• يحتاج التلميذ إلى ثروة لغوية وقوالب تعبيرية من أجل تحرير نص في التعبير الكتابي وهو ما يشكل أعظم صعوبة يلاقيها التلميذ في بداية المرحلة المتوسطة من التعليم خصوصا إذا تعلق الأمر بتطبيق قواعد النحو والإملاء.

• إحساس التلاميذ المسبق بالفشل في التعبير كتابيا وبالتالي نفورهم منه.

• شعور التلاميذ بعدم أهمية التعبير التحريري فهو عندهم جهد ضائع.

• فقدان التلاميذ للرغبة في الكتابة الإبداعية نظرا لانعدام حس التذوق الأدبي لديهم وهو ما يجعلهم يغفلون على تنمية هذا الجانب من مهاراتهم.

• عزوف التلاميذ عن الطالعة ومما زاد الأمر سوء عدم تشجيع الأساتذة والأولياء للتلاميذ على المطالعة الحرة بعيدا عن أجواء المدرسة.

• انعدام النشاطات الثقافية داخل المدارس التي تشجع على الكتابة في مختلف المجالات وهو ما قد يتسبب في ضياع بعض المواهب لدى التلاميذ لغياب التحفيز والتشجيع.

ب - **ما تعلق منها بالأستاذ:**

• صعوبة تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي لأنه يستلزم جهدا خاصا من التلميذ نفسه وهو ما يضاعف من جهد الأستاذ.

• عدم إلمام بعض الأساتذة بمراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه .

• نفور بض الأساتذة من درس التعبير التحريري لما فيه من مشقة تصحيح الأوراق

• عدم تمكن بعض الأساتذة من أساليب تدريب التلاميذ على التعبير وبالتالي يبق التلميذ دون موجه يسهل عليه تجاوز العقبات.

- 7 - **أسباب ضعف الطلبة في التعبير التحريري** : بالإضافة إلى الصعوبات التي سبق ذكرها والتي تؤدي في النهاية إلى ضعف التلاميذ في التعبير التحريري هناك مجموعة أخرى من العوامل التي أدت إلى ذلك ومنها :

• فرض الأساتذة لبعض الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير التلميذ ولا اختياره وتكون خارج نطاق خبرته الشخصية وهو ما يؤدي بالتلاميذ إلى عدم التعامل بجدية وحماس فتأتي كتاباتهم ركيكة مهلهلة.

• من الأمور التي تحد من قدرات التلاميذ اللغوية استعمال الأساتذة للهجة العامية أثناء الدرس ولا يخفى على أحد مدى اقتداء التلاميذ بأساتذتهم خصوصا في هذه المرحلة .

• عجز بعض الأساتذة على توليد الدوافع اللازمة لدى التلاميذ وهو مله علاقة بطريقة التدريس المتبعة.(9)

• ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية الضرورية للتعبير عدم مراعاة الناحية الوظيفية في اختيار المباحث النحوية والإملائية فهي لا تختار على أساس علمي وإنما تختار بناء على الخبرة الشخصية.(10)

• عدم متابعة الأساتذة لأعمال التلاميذ التعبيرية تقويمها.

• طرق التدريس التي كانت متبعة في مدارسنا والتي تجعل من الأستاذ يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظا للمشاركة الأمر الذي ينعكس سلبا عليه.

• تأثير وسائل الإعلام فبعض الرسوم المتحركة مثلا أصبحت تعرض بالعامية المحلية وهذا ما يسيء إلى رصيد التلميذ اللغوي خصوصا ونحن نعلم مدى إدمان الأطفال على مل هذه الرسوم.

• غياب دور الأسرة كعامل مشجع على الإبداع والابتكار في المجالات الأدبية والثقافية والذي يسيء في بعض الأحيان بقصد أو بغير قصد إلى أهمية درس التعبير.

• التأثير السلبي للتكنولوجيا الحديثة كالانترنت ,فإذا طلب من التلميذ إنجاز نص في المنزل فإنه لا يكلف نفسه عناء التأليف ويأتي به جاهزا من شبكة الإنترنت في غياب الرقابة الأبوية.

- 8 - كيفية علاج ضعف الطلبة في التعبير :

- إعطاء التلاميذ الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة.

- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

- تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة حتى تتسع دائرة ثقافة التلميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة.

- توعية الأسرة وخاصة الأبويين بضرورة الاطلاع بدورهما التشجيعي والتحفيزي على القراءة والتعبير .

- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس والأمر يتعلق بجميع المدرسين.

- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير التلاميذ.

- تصحيح الأخطاء وتقويم العمل بطريقة تربوية سيحسن من أداء التلاميذ لا محالة[11]

- **9 - كيفية تدريس التعبير التحريري بواسطة المقاربة بالكفاءات:** يعد نشاط التعبير التحريري حسب المنهاج الجديد ((العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية لأنه ينظم خبرات المتعلمين ويبرر قيامهم بها وسموهم إلى المستوى العملي الذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللغوية))[12].

وعلى ضوء ذلك يمكن اقتراح طريقة بديلة لتدريس حصة التعبير التحريري وهي طريقة تستفيد مما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات خاصة ما تعلق منها بالأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم وكذلك ما تعلق منها بكيفيات بناء التعلم التي نرى فيها حلا لبعض الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والتلميذ.

ويعتمد هذا الاقتراح البديل على المناوبة بين طريقتين في تدريس حصة التعبير التحريري في الشهر الواحد على أن يتم الاعتماد على الطريقة الأولى في الأسبوعين الأول والثاني بينما تعتمد الطريقة الثانية في الأسبوعين الثالث والرابع من الشهر(وتكون حصة الأسبوع الرابع تابعة للطريقة الثانية باعتبارها حصة تصحيحية) وسيأتي الآن التفصيل الدقيق لمراحل الطريقتين.

أ- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الأولى :

الكفاءات المستهدفة :

- ....

- ....

المراحل	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دورا لأستاذ	دورا لتلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	–أسئلة التقويم التشخيصي:وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها موضوع الدرس	– يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	– عرض التقنية وشرحها وتدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي. – توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بها مدى استيعاب التلاميذ الآني.	– يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس.
	محاولة إيجاد الحل	– الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار أحد المواضيع من أجل حله ويحدد نوع العمل (فردي أو جماعي). – يقوم الأستاذ بدور المراقب والموجه والمنشط والمساعد.	– يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية.

الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يطلب من بعض التلاميذ قراءة محاولاتهم على زملائهم - يصحح الأخطاء إن وجدت - يختار إحدى المحاولات الجيدة كنموذج للحل ، أو يقوم بالحل الجماعي هو والتلاميذ على أن يدون جمل التلاميذ	- يعرض محاولاته - يصحح لزملائه - يشارك في الحل الجماعي بأحسن ما لديه من جمل - يدون الحل على الدفتر

ب- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الثانية :

- الكفاءات المستهدفة

- ....

- ....

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	-أسئلة التقويم التشخيصي: وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها التقنية موضوع الدرس	- يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته

بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	- عرض التقنية وشرحها وتدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي . - توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بها مدى استيعاب التلاميذ الآني	- يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس
	محاولة إيجاد الحل	- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار احد المواضيع من اجل حله ويحدد نوع العمل (فرديا أو جماعيا). - يقوم الأستاذ بدور المراقب والموجه والمنشط والمساعد.	- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية
الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يأخذ بعض المحاولات من أجل تصحيحها كتابيا. -ينبه التلاميذ إلى الاحتفاظ بمحاولاتهم من أجل الحصة التصحيحية.	

ج- **الحصة التصحيحية:** وهي حصة تابعة للحصة الأولى –الطريقة الثانية- ولكن تتم في الأسبوع التالي لها

- **الكفاءات المستهدفة**
- **أن يطلع التلاميذ على الحل النموذجي للمشكلة - التطبيق-**
- **أن يتعرف التلاميذ على الأخطاء المرتكبة وعلى تصحيحها.**

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	– أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون حول التقنية المدروسة.	– يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني.	– يدون الأستاذ الجدول الآتي على السبورة -يطلب من التلاميذ قراءة بعض محاولاتهم فردا فردا.	– يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس

الوضعية الختامية	إنجاز الحل	- يصحح الأخطاء النطقية والإلقائية ويستخرج الأخطاء – التي سبق وأن حددها–ويدونها على الجدول . - يطلب من التلاميذ استخراج الخطأ وتحديد نوعه وتصحيحه . -يحرص الأستاذ على التنويع في الأخطاء المستخرجة وعلى عدم تكرارها . - يطلب من بعض التلاميذ الذين لم يصحح دفاترهم كتابا قراءة مواضيعهم وتصحيحها كتابا إذا اتسع الوقت . - يختم الحصة باختيار أحسن موضوع من أجل تدوينه على السبورة كنموذج للحل وإن لم يتوفر ذلك يقوم الأستاذ بالحل النموذجي الجماعي للمشكلة على أن يعتمد بالأساس على جمل من تأليف التلاميذ أنفسهم.	

د- مثال تطبيقي لكيفية إنجاز درس بواسطة الطريقة الأولى

الوحدة 03 : الأساطير **المدة** : 1 سا

النشاط: تعبير كتابي **الحصة** : 5

الموضوع : سرد حدث بسيط.

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ مفهوم الحدث البسيط ومكوناته.
- أن ينجز فقرة يسرد فيها حدث بسيط.

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتذكر ويجيب	– تقويم تشخيصي :عرفت سابقا السرد. ماهو ؟	– يجيب التلاميذ بمساعدة الأستاذ **السرد: هو ذكر توالي وتسلسل الأحداث والأفعال والأقوال في الحكاية والقصة أو غيرهما من النصوص .**
		– تأمل المقطع المكتوب في ص 27 – كم شخصية به؟ هل كل الوقائع متعلقة بها؟ ما اسم هذا الحدث ؟**هو الحدث البسيط** – ما هو تعريف الحدث البسيط إذن ؟	يجيب التلاميذ بوجود شخصية واحدة تتعلق بها كل الوقائع – يستنتج التلاميذ **تعريف الحدث البسيط : هو كل حدث يحتوي على شخصية واحدة تتعلق بها مجموعة من الوقائع**

بناء التعلم	يتأمـــــــل ويـــــستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني. يحاول حل المشكلة	-لكي تؤلف أو تسرد حدثا بسيطا إلى ماذا تحتاج؟ - يقترح الأستاذ مثـالا **لشخـصية المتسول** ويطلب من التلاميذ اقتراح الوقائع لها. - يطلب الأستاذ من التلاميذ تكوين فقرة شفهيا - يطلب الأستاذ تلخيص مختلف الخطوات لسرد حدث بسيط - الوضعية المشكلة يطلب الأستاذ من التلاميذ اختيار أحد التمارين من صفحة 48 ،1 أو 5 - يراقب عمل التلاميذ ويوجههم - يطلب الأستاذ بعض الأعمال لتصحيحها كتابيا (3 إلى 5).	- يجيب التلاميذ إلى شخصية ووقائع - يجيب التلاميذ: ب**الوقـــائع** الآتية مثلا: *** ارتداء أسمال بالية** *** تأمل النفس في المرآة** *** التوجه إلى مكان عامر بالناس** *** الجلوس والتظاهر بالمرض** *** استجداء المارة** - يحاول التلاميذ واحد تلو الآخر - يجيب التلاميذ :**الخطوات هي:** *** تحديد الشخصية التي تعيش الحدث** *** تحديد الوقائع (أفعـــال ، أقـــوال) المتعلقة** *** تكوين فقرة متجانسة.** - يختـــار التلاميـذ احد التمرينين وينجزونها فرادى في مدة 20 د - يقرا بعض التلاميذ محولاتهم على زملائهم.

الوضـعية الختامية	إنجاز الحل	-يختار الأستاذ أحسن عمل لتدوينـه على السبورة - أو ينجز حلا جماعيا مع التلاميذ ثم يدون على الدفتر .	- تدوين الحل . - أو المشاركة في الحل الجمـاعي بأحسن ما ألف من جمل

ه- مثال تطبيقي لكيفبة إنجاز درس بواسطة الطريقة الثانية

الوحدة 05 : الكوارث الكبرى **المدة :** 1سا

الموضوع : المقال الصحفي الحصة : 05

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ المقال الصحفي وعناصره وكيفية تحريره
- أن ينجز التلميذ مقالا صحفيا بمفرده

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضـــعية الانطلاق	يفكر ويجتهد في الإجابة.	-تقويم تشخيصي : ماهو المقال - يعرف الأستاذ المقـال : **هـو فن كتـــابي يعـالج مختلـف القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية ونجده في الصحف والمجلات**	- بجيب التلاميذ حسب معرفتهم .

بناء التعلم	يتأمل ويستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني. يحاول حل المشكلة	-يوجه التلاميذ إلى الصفحة 75 ويطلب منهم استخراج عناصر المقال - يعرض الأستاذ نماذج من مقالات صحفية متنوعة ليعزز فهم التلاميذ - يسأل الأستاذ عن كيفية إنجاز مقال صحفي. - **الوضعية المشكلة** (تطبيق : يطلب الأستاذ حل التمرين 1 أو 2 ص 77 - أو يترك للتلاميذ حرية اختيار موضوع المقال الصحفي. - يطرح الأستاذ أسئلة حول تصورهم للإجابة لتعم الفائدة ويصوب الإجابات - يراقب محاولات التلاميذ - يأخذ الأستاذ في نهاية الحصة (من	- يتأمل التلاميذ المقال الصحفي ويحددوا **عناصره** كالآتي : **عنوان المقال، ملخص المقال، صلب المقال** - يجيب التلاميذ : **الكيفية هي:** **- تحديد صلب المقال (الحدث، زمانه ومكانه وتفاصيله ، نتائجه)** **- ملخص المقال** **- عنوان المقال** -يبدأ التلاميذ بالمحاولة لحل الإشكال - يستمر التلاميذ بالمحاولة لمدة 30 د - يسلم بعض التلاميذ أعمالهم .

	10 إلى 15) محاولة لتصحيحها كتابيا ويتم التصحبح فـــي حـــصة التعبيـــر الكتابي المقبلة.		الوضـعية الختامية
- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية	- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار أحد المواضيع من أجل حله ويحدد نوع العمل (فردي أو جماعي). - يقوم الأستاذ بدور المراقـــب والموجـــه والمنـــشط والمساعد		
- يعرض محاولاته - يصحح لزملائه - يـشارك فـي الحـل الجماعي بأحسن ما لديه من جمل - يدون الحل على الدفتر	- يطلب من بعض التلاميذ قراءة محـــاولاتهم علـــى زملائهم - يصحح الأخطاء إن وجدت - يختار إحدى المحاولات الجيدة كنموذج للحـــل ، أو يقوم بالحل الجماعي هو والتلاميذ على أن يدون جمل التلاميذ		

ب- نموذج نظري لكيفية إنجاز الدرس بواسطة الطريقة الثانية :

- **الكفاءات المستهدفة**
- ....
- ....

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعل ويجيب	- أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون تحفيزية وتوجيهية يستنبط منها التقنية موضوع الدرس	- يتفاعل مع الأستاذ ويجيب على أسئلته
بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني	- عرض التقنية وشرحها وتدوينها على السبورة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي . - توجيه أسئلة التقويم التكويني يختبر بها مدى استيعاب التلاميذ الآني	- يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس
		- الوضعية المشكلة : يطلب المعلم من التلاميذ اختيار احد المواضيع من اجل حله ويحدد نوع العمل (فرديا أو جماعيا). - يقوم الأستاذ بدور المراقب والموجه والمنشط والمساعد.	- يختار التلميذ إحدى المشكلات ويبدأ بحلها على دفتره بكل جدية

الوضعية الختامية	محاولة إيجاد الحل إنجاز الحل	- يأخذ بعض المحاولات من أجل تصحيحها كتابيا. -ينبه التلاميذ إلى الاحتفاظ بمحاولاتهم من أجل الحصة التصحيحية.	

ج- الحصة التصحيحية: وهي حصة تابعة للحصة الأولى –الطريقة الثانية- ولكن تتم في الأسبوع التالي لها

- **الكفاءات المستهدفة**

- **أن يطلع التلاميذ على الحل النموذجي للمشكلة –التطبيق-**
- **أن بتعرف التلاميذ على الأخطاء المرتكبة وعلى تصحيحها.**

مراحل سير الدرس	**مؤشر الكفاءة**	**سير الدرس**	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضعية الانطلاق	يتفاعـــل ويجيب	- أسئلة التقويم التشخيصي :وتكون حول التقنية المدروسة.	- يتفاعل مـع الأسـتاذ ويجيب على أسئلته

بناء التعلم	يستوعب ويناقش ويجيب على أسئلة التقويم التكويني. إنجاز الحل	– يدون الأستاذ الجدول الآتي على السبورة –يطلب من التلاميذ قراءة بعض محاولاتهم فردا فردا. – يصحح الأخطاء النطقية والإلقائية ويستخرج الأخطاء – التي سبق وأن حددها–ويدونها على الجدول . – يطلب من التلاميذ استخراج الخطأ وتحديد نوعه وتصحيحه . –يحرص الأستاذ على التنويع في الأخطاء المستخرجة وعلى عدم تكرارها . – يطلب من بعض التلاميذ الذين لم يصحح دفاترهم كتابا قراءة مواضيعهم وتصحيحها كتابا إذا اتسع الوقت. – يختم الحصة باختيار أحسن موضوع من أجل تدوينه على السبورة كنموذج للحل وإن	– يتلقى المعلومات ويكتسب المهارة المقدمة ويسأل ويناقش ويستفسر ويدون الدرس

الوضعية الختامية		لم يتوفر ذلك يقوم الأستاذ بالحل النموذجي الجماعي للمشكلة على أن يعتمد بالأساس على جمل من تأليف التلاميذ أنفسهم.	

د- مثال تطبيقي لكيفية إنجاز درس بواسطة الطريقة الأولى

الوحدة 03 : الأساطير　　　　**المدة** : 1 سا

الحصة : 5

النشاط : تعبير كتابي

الموضوع : سرد حدث بسيط .

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ مفهوم الحدث البسيط ومكوناته.
- أن ينجز فقرة يسرد فيها حدث بسيط.

مراحل سير الدرس	مؤشـــر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضـــعية الانطلاق	يتـــذكر ويجيب	– تقويم تشخيصي : عرفت سابقا السرد. ما هو ؟	– يجيب التلاميذ بمساعدة الأستاذ **السرد: هو ذكر توالي وتسلسل الأحداث والأفعال والأقوال في الحكاية والقصة أو غيرهما من النصوص .**

بناء التعلم	يتأمـــــل ويـــستنتج ويجيب على أسئلة التقويم التكويني.	– تأمل المقطع المكتوب في ص 27 – كم شخصية به ؟هل كـل الوقـائع متعلقة بها ؟ما اسم هذا الحـدث ؟**هـو الحدث البسيط** – ما هو تعريف الحدث البسيط إذن ؟ –لكي تؤلف أو تسرد حدثا بسيطا إلى ماذا تحتاج؟ – يقترح الأسـتاذ مثـالا **لشخصية المتسول** ويطلب من التلاميذ اقتـراح الوقائع لها. – يطلب الأستاذ من التلاميـذ تكوين فقرة شفهيا – يطلب الأسـتاذ تلخيص مختلف الخطوات لسرد حدث بسيط – الوضعية المشكلة	يجيب التلاميذ بوجود شخصية واحدة تتعلـق بها كل الوقائع – يستنتج التلاميذ **تعريف الحدث البـسيط : هو كل حدث يحتوي على شخصية واحـدة تتعلق بها مجموعة من الوقائع** – يجيب التلاميذ إلى شخصية ووقائع – يجيب التلاميذ: ب**الوقائع** الآتية مثلا: * **ارتداء أسمال بالية** * **تأمل النفس في المرآة** * **التوجه إلى مكان عامر بالناس** * **الجلوس والتظاهر بالمرض** * **استجداء المارة** – يحاول التلاميذ واحد تلو الآخر – يجيب التلاميذ :**الخطوات هي:** * **تحديد الشخصية التي تعيش الحدث** * **تحديد الوقائع (أفعال ، أقوال) المتعلقة** * **تكوين فقرة متجانسة.**

	يحاول حل المشكلة	يطلب الأستاذ من التلاميذ اختيار أحد التمارين من صفحة 48 ،1 أو 5 – يراقب عمل التلاميذ ويوجههم – يطلب الأستاذ بعض الأعمال لتصحيحها كتابيا (3 إلى 5).	– يختار التلاميذ احد التمرينين وينجزونها فرادى في مدة 20 د – يقرا بعض التلاميذ محولاتهم على زملائهم.
الوضعية الختامية	إنجاز الحل	–يختار الأستاذ أحسن عمل لتدوينه على السبورة – أو ينجز حلا جماعيا مع التلاميذ ثم يدون على الدفتر.	– تدوين الحل. – أو المشاركة في الحل الجماعي بأحسن ما ألف من جمل

ه- مثال تطبيقي لكيفبة إنجاز درس بواسطة الطريقة الثانية

الوحدة 05 : الكوارث الكبرى **المدة :** 1سا

الموضوع : المقال الصحفي

الحصة : 05

الكفاءات المستهدفة

- أن يدرك التلميذ المقال الصحفي وعناصره وكيفية تحريره
- أن ينجز التلميذ مقالا صحفيا بمفرده

مراحل سير الدرس	مؤشر الكفاءة	سير الدرس	
		دور الأستاذ	دور التلميذ
وضـــعية الانطلاق	يفكر ويجتهد في الإجابة.	-تقويم تشخيصي : ماهو المقال - يعرف الأستاذ المقـال : **هـو فـن كتـــابي يعـــالج مختلـف القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية ونجده في الصحف والمجلات**	- بجيب التلاميذ حسب معرفتهم .
بناء التعلم	يتأمل ويستنتج ويجيب علـى أسئلة التقويم التكويني.	-يوجه التلاميـذ إلـى الـصفحة 75 ويطلب منهم استخراج عناصر المقال - يعرض الأستاذ نماذج من مقـالات صحفية متنوعة ليعزز فهم التلاميذ - يسأل الأستاذ عن كيفية إنجاز مقال صحفي. - **الوضعية المشكلة** (تطبيق : يطلـب الأستاذ حل التمرين 1 أو 2 ص 77 - أو يترك للتلاميـذ حريــة اختيـار	- يتأمل التلاميـذ المقـال الصحفي ويحددوا **عناصره** كالآتي : **عنوان المقال، ملخص المقال، صلب المقال** - يجيب التلاميذ : **الكيفية هي:** - **تحديد صلب المقال (الحدث ، زمانه ومكانه وتفاصيله، نتائجه)**

الوضــعية الختامية	يحاول حل المشكلة	موضوع المقال الصحفي. - يطرح الأستاذ أسئلة حول تصورهم للإجابة لتعم الفائدة ويصوب الإجابات - يراقب محاولات التلاميذ - يأخذ الأستاذ في نهاية الحصة (مــن 10الى 15) محاولة لتصحيحها كتابيا ويتم التصحبح فــي حــصة التعبيــر الكتابي المقبلة .	- **ملخص المقال** - **عنوان المقال** - يبدأ التلاميذ بالمحاولة لحل الإشكال - يستمر التلاميذ بالمحاولة لمدة 30 د - يسلم بعض التلاميذ أعمالهم .

وفي الأخير نشير إلى أن حصة التعبير التحريري هي ملتقى ومصب لكل الدروس في اللغة العربية كما تعتبر في الوقت نفسه أساسا وشرطا لها لا تتحقق إلا به لذا فمن الجدير بالعملبن في مجال التعليم إيلاء مزيد من الأهمية لها وما قدمناه في هذه المداخلة ما هو إلا اجتهاد في هذا المضمار والله نسأل التوفيق والسداد.

الهوامش:

1 – الملتقى التكويني لمديري المتوسطات والثانويات في مجال المقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية البويرة، 2008/2007، ص:2

2- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، دون طبعة، ديسمبر، 2003، ص7.

3 -عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002، ص22 وما بعدها.

4- مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دون طبعة.2003 .

5- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص77.

6- نفس المرجع والصفحة.

7- ينظر، راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص:201.

8- للاستزادة ينظر المرجع السابق، ص:202

9- سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص:84, 85.

10- فهد خليل زايد. الأخطاء الشائعة عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق علاجها دار اليازوري عمان، دون طبعة، 2006، ص: 264 بتصرف

11- ينظر، راتب قاسم عاشور، المرجع السابق، ص:213 وما بعدها

12- مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أفريل، 2003، ص28.

دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللّغويّة (مهارات القراءة أنموذجا)

أ. ليلى لطرش
جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية

مقدمة: يستهدف هذا البحث إلى إعطاء مؤشرات عن مستوى التحفيظ القرآني في المدرسة القرآنية الخاصة بصغار حفاظ القرآن الكريم الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات كدلالات على مدى نجاحها في تحقيق تنمية المهارات اللغوية، وبالتحديد المهارات القرائية وكذا الإشارة إلى أن حفظ القرآن الكريم في المراحل المبكرة من عمر الطفل تعد مقدمة أساسية وضرورية لنجاح التلميذ في اكتساب المهارات الضرورية في ممارسة اللغة، وبالتحديد في مهاراته القرائية وكذا في اكتساب المفاهيم اللغوية بصفة عامة. ولذلك سنحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن الإشكالية التالية: هل يؤثر حفظ القرآن الكريم في مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة) في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي- وبالتحديد المهارات القرائية- ؟

1. **أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ودور التعلم فيها**: يعتبر الاهتمام الطفولة أمرا قديما، يعود إلى عهد أفلاطون (427- 347 ق.م). وقد كانت نظرتهم للطفل في القديم تنصب حول أهمية الصحة الجيدة التي تؤَمِّن سعادة الأطفال، ثم تغيرت نظرة العلماء والباحثين بتقدم وسائل البحث والتجريب إلى دراسة نواح أخرى من حياة الطفل؛ تفكيره شعوره، تعلمه...الخ، وهذه الدراسة المنظمة للطفولة لم تظهر إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، ثم ازدهرت في القرن العشرين. وما زالت البحوث العلمية والدراسات التي تعالج موضوع الطفولة تظهر سنويا وبعدد كبير[1]. فازدادت بذلك العناية بتربية الطفل وتعليمه في جميع مراحل نموه بشكل عام وبمرحلة ما قبل المدرسة بشكل خاص نتيجة لما أظهرته البحوث التربوية والنفسية من أهمية السنوات الخمس

الأولى (مرحلة الطفولة المبكرة) من عمر الطفل بحيث تعتبر هذه المرحلة من أهم وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، لأنها تمثل الأساس والدعامة التي تُبْنَى عليها شخصيته كما تعتبر المرحلة التي تتحدد فيها معظم أبعاد نموه الأساسية؛ من روحية وجسمية وخلقية وعقلية ولغوية وانفعالية واجتماعية، لذلك تصبح هذه المرحلة القاعدة الثابتة لتربية الطفل وتهذيبه وتعليمه وإعداده لمواجهة الحياة بصفة عامة. ومن هنا ظهرت تأكيدات المدرسة السلوكية في علم النفس، وعلى رأسها مؤسسها العالم النفسي الشهير واطسون Watson الذي يرى أنه بإمكاننا تقوية شخصية الطفل أو تحطيمها قبل أن يتجاوز السنة الخامسة من عمره، كما أكَّدَ فرويد Sigmund Freud –زعيم مدرسة التحليل النفسي- خطورة الأثر الذي تتركه مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الطفل، ومن هنا فإن مدرسة التحليل النفسي قد اتخذت شعار (فتش عن الطفولة)* عند معالجة الإحباطات والأمراض النفسية لدى البالغين. وقد توصل العالم النفسي المشهور بلوم Bloom إلى أن 20 ٪ من النمو العقلي للطفل يتم في السنة الأولى من عمره، وأن 50 ٪ من نموه العقلي يتم في عمر أربع سنوات وأن 80 ٪ من نموه العقلي يتكامل في عمر ثماني سنوات وأن 92 ٪ من نموه العقلي يتم في عمر ثلاث عشرة سنة، ما يجعلنا نتأكد من أن أكثر من نصف النمو العقلي والإدراكي للطفل يتم قبل أن يتجاوز الخامسة من عمره[2]، وهذه الحقيقة تؤكد ضرورة التبكير في تعليم الطفل ومساعدته على اكتساب المعلومات المبسطة، هذا وقد أكد كثير من رجال الفكر أهمية **الطفولة** أمثال: كومينيوس J.A.Comenious (1592- 1670م) الذي كان لآرائه أثر كبير في البدء بافتتاح مدارس الأطفال في القرن السابع عشر، وقد طرح كومينيوس كثيرا من الآراء التي تؤكد أهمية الطفولة وضرورة العناية بهذه المرحلة، وهو يرى أن الطفولة تمثل المرحلة التي تحقق فيها التربية أكبر قدر من النجاح، ولذلك دعا إلى ضرورة توافر المدارس التي تعنى بهذه المرحلة. كما برز –في هذا المجال- المفكر الفرنسي جان جاك روسو J.J.Rousseau (1712- 1778م) الذي ظهر في القرن الثامن عشر بآرائه التربوية التي ضمها في كتابه الشهير (إميل)** ورأى أن من مميزات التربية في السنوات الأولى العناية بالنمو البدني، وتربية الحواس ويتم ذلك بإحاطة الطفل بالوسائل التي نريد منه

أن يتعلم من خلالها. ويرى روسو ضرورة جعل مرحلة الطفولة مرحلة سعيدة، لذلك لا يجوز أن نرهقهم بتعلم القراءة والكتابة. إلا أن روسو يعد من زعماء الحركة الرومانتيكية، ولذلك يرى العلماء أن آراءه خيالية بعض الشيء ويصعب تطبيقها. ويظهر بعد روسو أحد كبار المربين أيضا في العصر الحديث وهو بستالوتزي Pestalozzi (1746- 1827م) في ألمانيا بحيث حاول تطبيق آراء روسو الخاصة بالطفولة بشكل عملي. فركز اهتمامه حول تأسيس مدرسة للأطفال الغرباء ويرى أن التربية تبدأ منذ الولادة، ولهذا ينبغي أن تضبط المؤثرات المتحكمة بتربية الطفل منذ وقت مبكر والنظام الصحيح لتربية الأطفال وتعلمهم هو البدء بإتاحة الفرصة للطفل للقيام بالتجارب والتعرف على الأشياء قبل تلقي الإرشادات النظرية. وكان من أهم مبادئه التربوية أن يكون التعليم تابعا لنظام النمو الطبيعي، ويجب أن تقوم العلاقة بين المعلم وتلاميذه على أسس إنسانية مليئة بالمحبة والمودة والتعاون. وقد تأثر عدد كبير من المربين في العالم بآراء بستالوتزي التربوية، فظهر في فرنسا فردريك أوبرلان J.F.Oberlin (1740- 1826م) الذي افتتح عددا من مدارس للأطفال. وفي انجلترا قام روبرت أوين R.Owen (1771- 1858م) بإنشاء مدارس شبيهة بمدارس بستالوتزي لأطفال العمال الفقراء. وهكذا تزايد انتشار مدارس الأطفال في الأقطار الأوربية، إلا أنها لم تكن لتفرض نفسها على النظام التعليمي السائد، باعتبارها ضرورية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. وبعد بستالوتزي الذي أسس لظهور رياض الأطفال، ظهر المؤسس الحقيقي لها وهو الألماني فردريك فروبل F.Frobel (1782- 1852م) بحيث قام بافتتاح أول روضة للأطفال بما ينسجم مع المفهوم الصحيح لرياض الأطفال عام 1837م، وجعلها للأطفال ما بين الثالثة والسابعة من عمرهم. ومن أهم آراء فروبل التربوية؛ إعطاء قيمة كبيرة للعب والموسيقى في تربية الأطفال الصغار. ثم توالى ظهور المربين الغربيين الذين نادوا في القرون الحديثة والمعاصرة بالاهتمام بالطفولة، وقد توصلوا إلى نتيجة تتعلق بضرورة اعتبار السنوات التي تسبق المرحلة الابتدائية مرحلة تعليمية مهمة يمكن استغلالها لمد الطفل بخبرات تعليمية وتثقيفية أفضل. على أن ما أكدته دراسات الأمريكي جيروم برونر Gérôme Brunner كانت الأمر الأكثر إثارة، ذلك أنه أقر إمكانية تعلم الطفل لأية معلومات

علمية معقدة في أي سن إذا ما قدمت بطرائق معينة [3]. كما توصل "وليم فولر" William Fowler إلى نتائج تربوية معاصرة في تعليم الأطفال الصغار ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- إن الدوافع الكامنة للتعلم المعرفي في السنوات الأولى من حياة الطفل مبنية على الظواهر والمشاهد والنماذج التي يمكن استخلاصها من الدراسات النفسية الميدانية، ويمكن استخدامها بصورة أفضل وأكثر عمومية مما كانت عليه في السابق، إذا نجحنا في استغلال السنوات الأولى في التعلم بصورة ذكية وفعالة.

2- إن استغلال مرحلة الطفولة المبكرة في التعلم الحسي الحركي وفي تكوين وتعزيز المفاهيم والميول والعادات وتكوين الاستعدادات سيجعل التعلم سهلا ومثمرا فيما بعد هذه المرحلة وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

كما تعددت الأبحاث والتجارب حول أفضل الطرائق لاستغلال تلك المرحلة، ولا زالت هذه الأبحاث تجري على قدم وساق أملا في الوصول إلى أفضل الأساليب والطرائق لاستغلال طفولة الإنسان في تعليمه. وقد شهد القرن العشرين اهتماما متزايدا بتربية الطفل خصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة وقد أدى هذا الاهتمام –خصوصا بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية- إلى اهتمام الهيئات الدولية والوطنية برعاية الأمومة والطفولة، ووضع القوانين لحمايتها، وقد كان لاهتمام المنظمات العالمية بالطفولة صدى كبير في الدول العربية. وتعتبر الجزائر إحدى الدول العربية التي تهتم بالطفولة، ودراسة حاجتها المختلفة؛ من لغوية وانفعالية واجتماعية، لذا فإنها تتوفر على مؤسسات تهتم بتربية الطفل وتعليمه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومنها: رياض الأطفال التي أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال تأثيرها الإيجابي على النمو العقلي للطفل الجزائري، وكذا دورها في إثراء قاموسه اللغوي، وفي تزويده بالمفردات الفصيحة[4]. كما تتوفر الجزائر أيضا على مدارس قرآنية، بحيث يتجه بعض أطفال الرابعة والخامسة إلى المدرسة القرآنية أو إلى المساجد لتعلم كتابة وقراءة بعض الكلمات بالإضافة إلى حفظ القرآن الكريم، والأناشيد الدينية وبعض الأدعية المأثورة.

وهكذا تبقى مرحلة الطفولة المبكرة الفترة الذهبية في حياة الطفل ومجالا خصبا لعملية التعلم وتبقى أيضا مرحلة حاسمة في تحديد مسارات تعلمه. وبذلك تتحقق صلة الطفل بالعملية التعليمية منذ وقت مبكر. ويؤكد أغلب المربين أن التحاق طفل ما قبل المدرسة بالمدرسة التحاقا جزئيا قد يعد القدر الكافي والمناسب لتعليمه ورعاية تفكيره ومهاراته، فَصِلَةُ الطفل بالمدرسة تكفي لاستثارة قواه العقلية ورعايتها والعناية بمواهبه وقدراته، هذا وللأولياء دور في إثارة رغبة الطفل في التعلم مبكرا مع مراعاة أن «أسلوب التعليم في السن قبل المدرسي يعتمد على الخبرات الممتعة المشوقة للطفل كاللعب والرسم والمهارات اليدوية والأناشيد والموسيقى، وليس بالطريقة التي تتبع في مرحلة المدرسة[5]» وهو الأسلوب الذي تتجه المؤسسات الأخرى التي تهتم بتربية الطفل وتعليمه في مراحل عمره المبكرة فبالإضافة إلى تخصيص فصول في المدرسة الابتدائية لتعليم أطفال ما قبل المدرسة ظهرت مؤسسات أخرى تهتم برعاية الطفل وتربيته وتعليمه مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

2. **النمو اللغوي**: مما لا شك في أهميته أن تتم تغذية الطفل جيدا وحبه بإخلاص، وأن يتم توفير المساحات الملائمة لتحركاته، كما يتم اختيار لعبه بعناية ولكن من الضروري أيضا التذكير بأن علاقة الطفل بالأشخاص المحيطين به تتم عن طريق اللغة، لذلك فإن اللغة تقدم العالم للطفل، وتساعده على اندماجه الاجتماعي ومن هنا وجب توجيه العناية أكثر إلى لغة الطفل. ويرى خالد الزواوي «أن لدى الأطفال استعدادا وِلادِيًّا لمهارة لغوية تسمى جهاز اكتساب اللغة[6]» وهذا الجهاز يُمَكِّنُ الأطفالَ من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى ثم إنتاج استجابة. ويعبر الكثيرون عن هذا أن الأطفال يأتون إلى العالم مجهزين وراثيا أو جينيا*** للتعامل مع اللغة بطريقة معينة، وأن المبادئ الفعالة في تعلم اللغة جزء من ميراثنا البيولوجي، ومن هنا اهتم علماء اللغة بدراسة لغة الطفل وتطورها، وخاصة في المرحلة المبكرة - السنوات الخمس الأولى- فلغة الطفل تنمو في هذه المرحلة بشكل سريع يفوق سرعة نمو اللغة في أية فترة من فترات العمر. وإن نمو اللغة عند الطفل يأخذ بعدين أساسيين «البعد الأول هو البعد الكمي والبعد الثاني هو البعد المعنوي[7]» فالأول معناه زيادة عدد المفردات التي يمتلكها الطفل وزيادة عدد التراكيب أيضا، أما الثاني

فيتعلق بوضوح معاني الكلمات عن طريق توجيه الطفل إلى المعاني المرادفة لبعض الكلمات مثلا. وتجدر الإشارة إلى أن جميع جوانب النمو لدى الطفل مترابطة ومتداخلة بحيث يصعب دراسة جانب من هذه الجوانب منعزلا، فالنمو اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو العقلي والنمو الاجتماعي عنده. وكذلك فإنه يتأثر كغيره من جوانب النمو الأخرى بعدة عوامل.

3. **العوامل المؤثرة على النمو اللغوي**: تتدخل في النمو اللغوي عدة عوامل منها ما يتعلق بالوراثة والعمر، والجنس، والذكاء، ومنها ما يتعلق بالبيئة وبما يُقَدَّمُ للطفل.

1.3. **العوامل الوراثية (الوراثة)**: أثبتت الدراسات والأبحاث المختلفة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع «أن للبيئة أثرها الفعال في كثير من جوانب النمو وخصوصا المكتسب منها[8]» فكما أن للوراثة أثر في نمو الفرد الجسمي والانفعالي والاجتماعي لها أثرها أيضا في النمو اللغوي، وذلك من الناحية البيولوجية، وليس من الناحية الإجرائية في اللغة، كأن يتأثر الطفل (ومن ثم الشاب الكبير) بأحد أبويه أو أقاربه من ناحية درجة الصوت وشدته وقوته...الخ.

2.3. **العمر الزمني والنضج**: كلما تقدم الطفل في السن، تقدم في تحصيله اللغوي، وفي قدرته على التحكم في لغته، وهذا راجع إلى الارتباط الموجود بين السن والنضج، فالطفل لا ينطق الحروف إلا بعد أن تتوافر الشروط البيولوجية والاجتماعية من حيث النمو، ونضج الأوتار الصوتية والاحتكاك بأفراد المجتمع، كما أن النضج العقلي هام في النمو اللغوي، ذلك أن اللغة ترجمة حقيقية للفكر، فإذا كان الفكر قاصرا تكون اللغة قاصرة عن التعبير، مع الإشارة إلى أن نمو الأفكار تتطلب الاتصال بالبيئة وبأفراد المجتمع والثقافة بشكل عام.

3.3. **الذكاء**: إن الأطفال الأذكياء هم أكثر اكتسابا للكلمات الجديدة، ويتميزون بالنمو اللغوي السريع عن متوسطي الذكاء، فهناك علاقة واضحة بين الذكاء والنمو اللغوي. وللطفل ذي القدرة العقلية الممتازة ميزات تتصل بقدرته على الملاحظة، وإدراك العلاقات، وفهم المعنى، وإدراك الفروق بين المعاني المختلفة، وهذه كلها عوامل تساعد على النمو اللغوي.

4.3. **الجنس**: أثبتت الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند البنين[9] فالبنات أكثر حصيلة في المفردات وأفضل نطقا من الذكور، ويكون هذا الفرق ظاهرا في السنوات الخمس الأولى، وفيما بين الخامسة والسادسة تبدأ الفروق بينهما تأخذ طريق الزوال.

5.3. **الظروف البيئية المحيطة**: فالنمو اللغوي يتأثر بالظروف البيئية بمعناها الواسع؛ الأفراد والطبيعة، والثقافة، والعلاقات الاجتماعية، والظروف المادية للوالدين، والاستقرار العاطفي والصحة الجسمية؛ فالطفل في البداية يكتسب اللغة من والديه ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع. كما أن للمركز الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين أبلغ الأثر في النمو اللغوي للطفل، فقد أثبتت الدراسات أن الوالدين المثقفين المتعلمين يصبغان صفاتهما الثقافية على أبنائهم، كما أن الأولياء ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي إذ إن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة تعمل على إثراء الطفل لغويا وتزيد من حصيلته اللغوية. كما أن الاستقرار العاطفي داخل الأسرة له أثره نمو الطفل اللغوي. هذا إضافة إلى الظروف الصحية السليمة لأن الطفل الذي يكون في حالة صحية سليمة يكون أكثر نشاطا وإلماما بما يدور حوله، فالالتهابات المستمرة والأمراض المتلاحقة تؤثر سلبا على أجهزة السمع والنطق لدى الطفل، ومن ثم يكون نموه اللغوي متأخرا.

6.3. **التعلم**: بما أن اللغة مكتسبة[10]، فإنها مُتعلَّمة، أي أن الطفل يتعلم اللغة في بداية الأمر من المحيط باعتباره النموذج المتوفر للاحتذاء، ويجب أن تتوافر جميع ظروف التعلم وشروطه حتى يتم اكتساب اللغة بالشكل الصحيح، ومن أهم هذه الظروف والشروط؛ **الدافع**، فإن له أثرا كبيرا على تعلم اللغة، لذلك يجب إثارة الدوافع لدى الأطفال لتعلم لغتهم «وذلك بتحبيبها لهم، وإقناعهم بأنها لغة القرآن الكريم ويجب الحفاظ عليها[11]» إضافة لذلك فإن للعوامل المصاحبة للتعلم **كالتدعيم والمكافأة** أثرها في النمو اللغوي فالطفل الذي يحصل على الإمكانيات المادية كأدوات الرسم والألوان والمجسمات، وتتاح له الفرصة للاحتكاك بالبيئة؛ من

حدائق ومتاحف ومصانع ومزارع يكون نموه اللغوي أسرع بكثير من ذلك الذي يعتمد التلقين وحده.

7.3. **النماذج الكلامية**: يعتمد النمو اللغوي في تطوره السوي الصحيح على مدى استقامة العوامل المؤثرة فيه بأنواعها المختلفة، والتي أتينا على ذكرها آنفا ولعل أبلغ هذه العوامل أثرا في التطور اللغوي: النماذج الصحيحة وخاصة عندما «تساير هذه النماذج مراحل نضج الطفل وخطوات تدريبه، ومدى تقليده[12]» فالتمكن من استعمال اللغة كأداة للاتصال يقوم في أساسه على التقليد والسماع، إذ إن اللغة عبارة عن عملية تقليدية، وهنا تبرز أهمية النماذج الحسنة التي يسمعها الطفل ويقلدها، ولذا فلا يصح إغفال البيئة التي ينشأ فيها الطفل (المنزل- الرياض- المدرسة القرآنية- المدرسة...) ففيها يتلقى الطفل النماذج الأولى التي تتخذ أساسا للترقي اللغوي بعد ذلك. وتجب الإشارة في هذا الصدد إلى أن الطفل عندما يغادر بيته متجها إلى الرياض أو مدارس القرآن «يتعرض إلى صدمة لغوية تتجلى في اكتشافه ضرورة تعديل لغته... التي حملها معه من البيت إلى لغة شفوية أخرى ترتبط بأكثر من سبب بلغته الأليفة[13]» ومثل هذه الوضعية يعيشها الطفل الجزائري الذي ينشأ في وسط متعدد ومعقد لغويا كون هذا الوسط تتفاعل فيه عدة لغات: اللغة العربية واللهجات الأمازيغية، واللغات الأجنبية، وعندما ينتقل الطفل الجزائري إلى الرياض أو مدارس القرآن يجد نفسه في وضعية لغوية خاصة، كون اللغة التي يتعلمها في هذه الأماكن غير اللغة التي اكتسبها من البيت، فيكون بذلك على احتكاك بطرائق جديدة في التعبير. ولكن مع ذلك فإن الطفل في هذه الوضعية، ومع القدرات الكامنة الموجودة فيه والاستعدادات الفطرية لديه بإمكانه تجاوز وضعية التعدد اللغوي عن طريق التعامل مع اللغة الفصيحة تعاملا حيا بمحاولة استخدامها منطوقة، وبأدائها أداءً فعليا فيُمَرَّنُ جهاز النطق عنده على كيفيات الأداء الصحيح للغة، وتنشط مقدرته اللغوية وتتعمق معرفته، ويزيد استيعابه لقوانين اللغة بهذا التطبيق الحي الفاعل. فالطفل الجزائري بإمكانه الانتقال من اللهجة (العربية/ الأمازيغية) التي تعلمها من المنزل إلى اكتساب اللغة العربية الفصيحة «بالتجربة ومحاولة الأداء الفعلي للكلام نطقا، مع مداومة الاستماع إلى النماذج الصالحة التي ترشد وتساعد في تجويد هذه المحاولة[14]»

فاكتساب اللغة لا يتم عن طريق الوحي والإلهام، بل لابد من تكرار السماع ومعايشة النصوص الصحيحة ثم اختزانها في الذهن والسحب منها عند الحاجة ثم إنه من بين حقوق الطفل- كما يرى سرجيو سبيني- «أن يستفيد في أسرع وقت وبقدر متزايد من اللغات المختلفة حتى يكون التعبير والاتصال بالنسبة له - بعد فترة- نتيجة وسببا للنضج الشامل[(15)]» ومعنى ذلك أن ممارسة الطفل لأكثر من لغة يساعده على النمو الشامل عكس ما يراه البعض من أن تعلم الطفل لأكثر من لغة قد يعيق معرفته الدقيقة للغته الأم. ويفترض بياجيه Piaget «أن الطفل يستطيع تعلم اللغة الأجنبية في أي عمر، حتى في الأعمار المبكرة[(16)]» فاللغة عنده عبارة عن وسيط يتفاعل معه الطفل كما يتفاعل مع أية متغيرات بيئية، فيستدخل صورها وأصواتها على أنها ممثلة لأشياء ومدلولات، ولديه القدرة على التمييز بين الأصوات التي يسمعها ومدلولاتها ويربط بين الصوت والمدلول. وقد قيل إن الطفل الذي يعرف لعبة واحدة هو فقير يتحرك إلى أن يصبح أكثر فقرا ومن هنا فإن« الطفل الذي يستخدم لغة واحدة أو مجموعة قليلة من اللغات هو "فاشل" وقابل للتدهور في المستوى[(17)]» ولذلك فمن الضرورة توفير كل الفرص الملائمة لتعليم الطفل أكثر من لغة واحدة، وذلك لإثراء حصيلته اللغوية وتطوير مستواه اللغوي. وفي الحديث عن هذه النماذج، يرى ابن خلدون أن «حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا تراكيبهم فينسج هو عليه. ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم... [(18)]» فابن خلدون يعتبر حفظ كلام العرب من نصوص ومتون هو الطريق المؤدي إلى اكتساب اللغة ومن ثم رسوخها لتصبح ملكة. من جهة أخرى يرى كمال بشر أن «القراءة الجهرية أو المطالعة أمام معلم كفء عارف بمادته هو المنطلق العملي الواقعي المنضبط للسير الصحيح في اكتساب اللغة وفي تثبيت قواعدها في الذهن واستقرارها استقرارا يمكن المتعلم من النسج على منوالها والتوليد منها، كلما أراد وأنّى رغب[(19)]» وهنا يضيف هذا الباحث طريقة أخرى لاكتساب اللغة تتمثل في القراءة الجهرية.

4. **تحفيظ القرآن الكريم:** بعد أن تحدثنا عن النمو اللغوي للطفل الذي رأينا أن لبنته الرئيسية تقع في مرحلة الطفولة المبكرة، وبعد أن خلصنا إلى أن مرحلة ما قبل المدرسة تمثل المرحلة الذهبية لتعلم الطفل، نأتي الآن للحديث عما يمكن للطفل أن يتعلمه في هذه المرحلة بحيث يخدم نموه اللغوي وبالأخص نمو لغته العربية الفصيحة التي يعاني مستعملوها ضعفا وتدنيا. وقد رأينا أن نتحدث عن حفظ القرآن الكريم كحل للرفع من مستوى اللغة العربية لدى أطفالنا، وذلك بتعويدهم ممارسة اللغة العربية منذ نعومة أظفارهم من خلال محاكاتهم لأعلى نموذج للفصاحة والبلاغة والبيان وهو القرآن الكريم.

1.4. **عناية الإسلام والمسلمين بحفظ القرآن الكريم**: اشتهر المسلمون بعنايتهم الفائقة بالقرآن الكريم عناية دفعتهم إلى حفظه كلمة كلمة، وحرفا حرفا. ولقد بدأ حفظ القرآن الكريم منذ فجر الإسلام، إذ ثبت أن رسول الله - ص- يوم توفي خلف وراءه عشرات من الحفاظ المتمكنين في كتاب الله عز وجل. ومنذ أن أُسست أول مدرسة قرآنية على يد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب - ض- (ت23هـ) وجموع المسلمين تقتفي آثاره وتسير على خطاه في تأسيس هذه المدارس عبر التاريخ الإسلامي فقد كانت في المدينة دار تسمى (دار القرآن) وكان بعض القراء يسكنونها ليحفظوا آي كتاب الله ويجودوا قراءته، ويقصدهم الناس إليها فيفيدون مما عندهم من علم كتاب الله، وما حفظوا من حروفه. والتزم الناس سنة عمر بن الخطاب - ض- وشاع ذلك في الأقطار الإسلامية، وصارت المساجد دور عبادة ومعاقل علم، ومنابر لحفظ القرآن الكريم. وإذا كان عمر بن الخطاب - ض- أول من جمع الأطفال لحفظ القرآن الكريم، فإن أول بعثة علمية ترسل من الحجاز إلى الشام لتحفيظ القرآن الكريم قد تمت في عهده أيضا، حيث أرسل يزيد بن أبي سفيان إلى عمر بن الخطاب يشكو إليه كثرة أهل الشام وحاجتهم إلى من يعلمهم القرآن ويفقههم. ومنذ ذلك الحين لم ينقطع سيل الحفاظ والقراء الذين تتركز مهمتهم الأولى في تعليم القرآن الكريم سواء في الكتاتيب أم في المساجد، وتجدر الإشارة هنا إلى وجود أماكن خاصة بالتعليم القرآني، إضافة إلى الكتاتيب والمساجد، ومنها: قصور الخلفاء وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء...الخ. وقد كان القرآن الكريم يمثل محور التعليم

فقد كان أصلا في تعلم القراءة وسائر العلوم، وكان العرب المسلمون يركزون في تعليم القرآن للصبيان على التلقين والحفظ وقد يعود سبب ذلك إلى حاجة العرب إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة. ولقد كان سلفنا الصالح لا يعدلون بإقراء القرآن وتعليمه شيئا من الأعمال، قال القرطبي في كتابه (التذكار في أفضل الأذكار): «قال العلماء: تعليم القرآن أفضل الأعمال، لأن فيه إعانة على الدين فهو كتلقين الكافر الشهادة ليسلم[20]» كما حرص سلفنا الصالح على أن تكون أول مرحلة تعليمية للطفل هي أخذه بقراءة القرآن الكريم، ومن ذلك ما قاله هشام بن عبد الملك لسليمان الكلبي مؤدب ولده: «إن ابني هذا هو جلدة ما بين عيني، وقد وليتك تأديبه، فعليك بتقوى الله وأد الأمانة وأول ما أوصيك به أن تأخذه بكتاب الله ثم روه من الشعر أحسنه، ثم تخل به في أحياء العرب، فخذ من صالح شعرهم وبصره طرفا من الحلال والحرام، والخطب والمغازي[21]» ولا يزال حفظ القرآن الكريم حلما يدغدغ خاطر كل مسلم، وأملا يسعى إليه كل طالب علم. وهذا إنما يدل على الأهمية العظمى لحفظ القرآن الكريم.

2.4. **أهمية حفظ القرآن الكريم**: لقد أدرك الصحابة - رضوان الله تعالى عليهم- وتابعوهم أهمية القرآن الكريم وأثره في نفوس الأبناء، فانطلقوا يعلمون أبناءهم القرآن استجابة لتوجيهات النبي - ص- : "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" (رواه البخاري في صحيحه) وكذلك السلف الصالح الذين ساروا المسار نفسه، كما تروي ذلك أخبارهم، منها ما جاء في كتاب ابن سحنون. وسنتناول الحديث عن أهمية حفظ القرآن الكريم وتعلمه من ناحيتين؛ الناحية الدينية والتربوية.

- **من الناحية الدينية**: إن تعليم القرآن الكريم وتحفيظه للطفل شعيرة من شعائر الدين كما يخبرنا عن ذلك ابن خلدون: «اعلم: أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن[22]...» وإن تعليم القرآن فرض كفاية، وتعلمه واجب وجوب كفاية على الأمة ومعرفة القرآن ضرورية لمعرفة الدين، حيث لا تتم الصلاة إلا بقراءة شيء من القرآن فيها. والصلاة مفروضة على المسلمين لأنها ركن من أركان الدين فلا تصح صلاة مسلم إلا بقراءة فاتحة الكتاب باللغة

العربية لقوله - ص- : "لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب"، لذا فقد وجب على صبية المسلمين تعلم القرآن الكريم وحفظه وإتقانه حتى يتمكنوا من أداء الصلاة وقد قال الرسول - ص- : "مروا صبيانكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا"، وقال: "علموا الصبي الصلاة ابن سبع"، وقال: "مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ"، لذا فقد اهتم السلف الصالح بتعليم القرآن وتحفيظه خاصة للصبيان حتى يتمكنوا من أداء فريضة الصلاة، إضافة لما لحفظ القرآن الكريم من أثر على نفوسهم، ولأجل أن يتلقى الصبي عقائد القرآن منذ الصغر، وأن ينشأ ويشب على محبة القرآن والتعلق به والائتمار بأمره، والانتهاء بنهيه، والتخلق بأخلاقه والسير على مناهجه، قبل تمكن الأهواء من قلوبهم. كما يكتسب الوالدان الأجر في تعليم الطفل القرآن، فقد روى الحاكم قوله - ص- : "من قرأ القرآن وتعلمه، وعمل به، أَلْبَسَ والداه يومَ القيامة تاجا من نورٍ ضوؤُه مثلُ الشمس ويكسي والداه حليتان، لا مثيل لهما لدنيا، فيقولان بما كسوتنا هذا فيقال: بأخذ ولدكما القرآن". ويقول - ص- أيضا: "من علم ابنه القرآن نظرا غفر الله له ومن علمه ظاهرا بعثه الله على صورة القمر ليلة البدر ويقال لابنه اقرأ فكلما قرأ آية رفع الله عز وجل الأب بها درجة إلى آخر ما عنده من القرآن" (رواه الطبراني عن أنس) [23].

- **من الناحية التربوية**: إن لحفظ القرآن الكريم أهمية كبيرة تعود على مهارات الطفل المختلفة بالفائدة العظيمة، ولذلك فقد أعده ابن خلدون أساس التعليم يقول: «وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات. وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده[24]» بحيث إن تحفيظ الطفل القرآن الكريم في صغره يؤثر في تكوُّن عديد من الملكات لدى الطفل منها؛ ملكة اللغة، ملكة السماع...الخ. وهذا ما عبر عنه محمد عيد بالفائدة اللغوية[25]. ولذلك يؤخذ التلاميذ في كثير من البلدان العربية في مراحل التعليم المختلفة بقراءة أجزاء معينة من القرآن الكريم كل عام، ذلك أن حفظ القرآن الكريم يساعد على حصول ملكة**** اللغة العربية لدى الطفل، يقول ابن خلدون: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف... فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ

والاستعمال...[26]» فحفظ القرآن الكريم يعد وسيلة من الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية، وقراءته تمثل الحمام اللغوي والمناخ اللغوي الصافي والمشرب العذب للمتعلم العربي. ثم إن حفظ القرآن الكريم لا يساعد فقط على حصول الملكة اللسانية بل يساعد أيضا «على ابتكار الجمل بمعانيها من خلال القياس والبناء على هذا الحفظ[27]» أي إنتاج الجمل الجديدة قياسا بالمحفوظ ويقول ابن خلدون في هذا الصدد: «ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم[28]» وهذا ما يقوله "كارتيه" Alain Emille Chartier في العصر الحديث مشيرا إلى كيفية تعلم اللغة «كيف نتعلم لغة معينة؛ نحفظ أولا ثم بعد ذلك نتصرف ونبدع[29]» أي أن تعلم اللغة تسبقه مرحلة الحفظ، حتى نتمكن فيما بعد من استعمالها والإبداع بها. وإن حفظ الطفل للقرآن الكريم وتفرغه سنتين يعاشره ليل نهار سيؤدي حتما إلى إثمار تلك المعاشرة تربية ذوقه وتزكية ملكاته، وتترك في نفسه آثارا تعمق وتنتشر على مر الأيام، وحينئذ يكون في إمكانه استعمال الكلمة الصحيحة استعمالا صحيحا وتركيب الكلمات في جمل[30]. وإن حفظ القرآن الكريم يمد الطفل بثروة عظيمة من الألفاظ والعبارات والتراكيب السامية، فتعلم القرآن الكريم بقراءته وحفظه هو أساس الثروة اللغوية التي يحصلها دارس الفصحى، هذا إضافة إلى تعويد الطفل إخراج حروف العربية من مخارجها حتى أن أصعب الحروف كالضاد والذال والثاء والظاء تصدر من مخارجها واضحة سليمة ظاهرة، خاصة وأن لنطق الكلمة العربية تناغم وتأثير؛ فكم لَيَّنَتْ من القلوب وكم دقت من الأعناق، وكم أضحكت وكم أبكت وكم رغبت، وكم رهبت، وكل هذا عندما تخرج الكلمة العربية مخرجا سليما من مخارج الحروف، مع التحسين والإجادة، ويتمثل ذلك في الكلمة القرآنية التي وصلت إلى قمة البلاغة والفصاحة والأداء المتميز[31]. كما أن حفظ القرآن يُعَوِّدُ الطفل على البلاغة العالية ومن ثم يساعده على سمو تعبيره كتابا وخطابا، فحفظ الأطفال للقرآن الكريم واستظهارهم بعضه يساعد على تطويع ألسنتهم على بليغ البيان وفصيح الكلام المعجز. فعندما يلقن الطفل القرآن حرفا حرفا وكلمة كلمة يتعلم النطق الصحيح الفصيح، ويتعود ملكة البلاغة العالية، كما تتعود أذنه سماع موسيقى

القرآن الخاصة به دون كل كلام العرب، ويتعود الطفل منذ نعومة أظفاره أرقى أسلوب في العربية على الإطلاق. هذا بالإضافة إلى أن حفظ القرآن الكريم ييسر فهم كثير من علوم العربية التي أنشئت لدراسة القرآن وفهمه، كما يرفع ذلك من مستوى إتقان الطفل اللغة العربية وتذوق آدابها فيرى محمد سعيد رمضان البوطي أن تحفيظ القرآن الكريم للطفل حين الصغر تعليما متقنا هو «الأساس الذي لابد منه أولا لرفع مستوى اللغة العربية في مدارس اليوم، فإذا ما توفر هذا الأساس لدى الطالب في طفولته الابتدائية أصبح سبيل هضمه وتفهمه للقواعد العربية وفقهها وآدابها سهلا ميسرا[32]» فحفظ القرآن الكريم في الصغر يسهل فيما بعد تذوق قواعد الإعراب وتطبيقها، وهذه السهولة نابعة مما درج عليه لسانه الذي لَيَّنه تكرار تلاوة القرآن وهكذا يتذوق روح التراكيب ويستشعر الفوارق الدقيقة ما بين المترادفات. وبصفة عامة فإن حفظ القرآن الكريم ودراسته ينمي لدى الطفل العديد من المهارات منها: مهارة القراءة ومهارة السماع، ومهارة الحفظ، ومهارة التذوق...الخ، كما يرفع من المستوى العلمي للتلاميذ في المجالات العلمية الأخرى؛ مثل الرياضيات والعلوم والطب وغيرها، فقد أشارت عدة دراسات إلى أن حفظ القرآن الكريم يؤدي إلى النتائج التالية:

- تَعَرُّفُ التلاميذ على الكلمات والألفاظ ونطقها نطقا سليما من حيث البنية والإعراب والانطلاق في القراءة ومراعاة مخارج الحروف.
- تنمية كثير من المهارات الأساسية للقراءة، كسرعة التقاط الكلمات وفهم مدلولاتها وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة.
- تَفَوُّقُ التلاميذ الحافظين للقرآن على زملائهم في كثير من المجالات العلمية ومنها: الرياضيات والعلوم... رغم تقاربهم في السن والذكاء والبيئة[33].

وإن ضعف مستوى الثقافة الإسلامية وضعف التلاميذ في القراءة وفي اللغة يرجع إلى إهمال تحفيظ القرآن الكريم للأطفال في مرحلة الصغر وتقليص عدد مراكز تحفيظ القرآن الكريم.

3.4. **تعليم الطفل القرآن الكريم وتحفيظه له**: يعتبر القرآن الكريم أساس الإسلام ودستوره وقاعدته العريضة التي قام عليها بناؤه، لذلك كان من تمام إيمان

المؤمنين به العناية بحفظه وتحفيظه لأبنائهم منذ الصغر، فقد كان من عادات المسلمين أن يبدءوا بتعليم الصغير القرآن قبل كل شيء، يقول ابن خلدون: «وصار القرآن أصل التعليم... وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده[34]» والحفظ في الصغر قاعدة مسلمة لاشك فيها أن الصغير يحفظ أكثر من الكبير فالإنسان عندما يكون في مرحلة الطفولة المبكرة تكون قدرته على الحفظ عالية ولكن درجة الفهم عنده تكون قليلة، وكلما كبر كلما ارتفع الفهم عنده وقل الحفظ، وهكذا بمرور السنوات (سنوات الطفولة والشباب) حتى سن العشرين أو الخامسة والعشرين تقريبا يتساوى عنده الفهم والحفظ، ثم يبدأ الحفظ يقل، بينما يزداد الفهم. إذن كلما كبر الإنسان قل حفظه وكثر فهمه*****. ومما يدل على عناية المسلمين بتحفيظ الأطفال الصغار القرآن ما أجابت به أعرابية عندما سُئلت عن ابنها، حيث قالت: «إذا تم خمس سنوات أسلمته إلى المؤدب فحفظ القرآن فتلاه فعلمه الشعر فرواه ورُغب في مفاخر قومه وطلب مآثر آبائه وأجداده، فلما بلغ الحلم حملته على أعناق الخيل فتمرس وتفرس ولبس السلاح[35]» فأول ما يقدم للطفل في سن مبكرة حفظ القرآن الكريم، حتى إذا ما أتمه حفظا، تعلم الشعر وسائر الفنون الأخرى. ويستدل العلماء على استحباب تعليم الصغار القرآن الكريم بما يلي:

●**يقول الرسول - ص -** : "إن القوم ليبعث عليهم العذاب، حكما مقضيا فيقرأ الصبي من صبيانهم في المكتب "الحمد لله رب العالمين" فيسمعه الله تعالى فيرفع عنهم بسببه العذاب أربعين سنة"، فقراءة الأطفال للقرآن سبب في رفع البلاء والعذاب عن القوم.

●**يقول ابن سينا:** «فإذا اشتدت مفاصل الصبي، واستوى لسانه، وتهيأ للتلقين أخذ في تعلم القرآن وصور له حروف الهجاء، ولقن معالم الدين، وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه[36]» وورد عن بعض الصحابة حفظهم القرآن الكريم في سن صغيرة؛ عن ابن عباس - ض- قال: «توفي الرسول - ص- وأنا ابن عشر سنين وقد قرأت المحكم» وقد صح عن ابن عباس أنه حفظ القرآن وهو صغير.

•**يقول ابن حجر**: «وإنما يعلم الصغير القرآن وهو صغير؛ لأنه أدعى لثبوته ورسوخه عنده» فسبب تعليم القرآن في الصغر أن هذه المرحلة تسمح بترسيخ وتثبيت المحفوظ في الذهن.

ونلاحظ أن هذه المقولات تشير إلى أهمية حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة دون الإشارة إلى الفهم والاستيعاب للمضامين الموجودة فيه. وورد عن بعض العلماء اجتهادهم في حفظ القرآن الكريم وطلب العلم في الصغر، فقد حفظ الشافعي القرآن وهو ابن سبع سنين وحفظ الموطأ وهو ابن عشر، كما أكمل تاج الدين الكندي القراءات العشر وهو في العاشرة.

إذن لقد تنبه سلفنا الصالح إلى أهمية وضرورة تعلم القرآن وحفظه في السنين المبكرة من العمر فساروا على هذا النهج وعلموا أولادهم القرآن الكريم في مراحل حياتهم المبكرة فنشؤوا نشأة صالحة، لكن ما نراه حاليا تهاون الناس في تعليم أطفالهم القرآن في الصغر مما أدى إلى تدني مستوى إتقان اللغة العربية وتذوق آدابها، وهذا التدني لا يعالج بزيادة ساعات التدريس، وإنما يعالج بتلاوة القرآن وحفظه وتمرين اللسان على ترتيله منذ الصغر، وذلك حتى ينشأ الطفل وهو صغير على وقع جرس الجزالة العربية يطن في أذنه، وبقدر ما يُوَفق الطفل في هذه السن إلى الإكثار من تلاوة القرآن وترتيله، يكون انطباع الجزالة العربية في نفسه أقوى وأمكن. ولكن كان للعلماء القدامى آراء مختلفة في قضية أفضلية بدء الطفل في حفظ القرآن، نأتي على ذكرها في العنصر التالي.

1.3.4. **اختلاف الآراء حول أفضلية البدء بحفظ الطفل القرآن الكريم**: لما كان القرآن عند المسلمين منبع الدين وأساس العلوم الإسلامية، جعلوه أصلا في التعليم وأساسا في التربية. والعرب وإن اتفقوا على ذلك مختلفون في مناهج التعليم وفي البدء به والمواد التي ترافق تعلم القرآن. وقد عرض ابن خلدون ما كان في الأمصار لعهده من الأخذ بتعلم القرآن ودرجة هذا الأخذ والتعلم فذكر أن:

•أهل المغرب يقتصرون في تعليم أولادهم على مدارسة القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله وقراءاته المختلفة، ولا يخلطون ذلك بسواه من حديث أو فقه أو شعر أو كلام العرب إلى أن يحذق فيه الطفل أو ينقطع دونه.

●أما أهل الأندلس فيعلمون أطفالهم القرآن الكريم، ولكنهم لا يقتصرون عليه فقط، بل يخلطون به رواية الشعر في الغالب والترسل وقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب ولم تكن عنايتهم بالقرآن أكثر من غيره، بل توجهت عنايتهم إلى الخط أكثر من جميعها حتى يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد أخذ بعض الشيء في العربية والشعر.

●أما أهل إفريقية فيأخذون الأطفال بالقرآن والحديث في الغالب، مع مدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، لكن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه.

●وأهل المشرق يخلطون في التعليم دراسة القرآن بغيره من العلوم. دون أن يخلطوه بتعليم الخط، ذلك أنهم يفردونه في التعليم بتخصيص معلمين وقوانين له، كما تتعلم سائر الصنائع[37].

هذه هي المذاهب التي جرت عليها الأمصار الإسلامية في مواد الدراسة وفي الابتداء بالقرآن وهي مذاهب مختلفة متباينة إلا أن أساس جميعها تعليم القرآن والبداية به.

ولكثير من أئمة المربين في الإسلام مذاهب أخرى في مناهج الدراسة لا يتقيدون فيها بجعل القرآن أساسا ومن هؤلاء القاضي أبو بكر بن العربي، فإنه يذهب في كتاب رحلته إلى تقديم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم والانتقال من ذلك إلى تعليم الحساب حتى إذا أتقن الطفل ذلك انتقل إلى دراسة القرآن، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة[38]، وقد وافقه ابن خلدون رأيه هذا إلا أن العادات لا تساعد عليه. وقد أشار المستشرق الفرنسي هنري بيريس Henri Peres في بعض فصول كتابه عن الشعر الأندلسي في القرن الخامس للهجرة (11م) إلى الطريقة التي اقترحها ابن العربي في تعليم الأطفال في الأندلس، وقد وافق هذا المستشرق ابن العربي في طريقته هذه، وعندما عمق البحث في هذه الطريقة وجد أن الأندلسيين إنما فعلوا ذلك متأثرين بالطريقة اليهودية والنصرانية التي كانت متبعة في تعليم الأطفال في بلاد الأندلس قبل دخول الإسلام إلى تلك الديار، كما تأثروا ببقايا التراث الإسباني القديم في تعليم الأطفال. وقد استغرب محمد أسعد طلس قول هذا المستشرق واستنتاجه، ذلك أن

هناك من المشارقة من ذهب في تعليم الصبيان مذهب الأندلسيين ورأوا أنه لا يصح أن يبدأ الولد بتعلم القرآن قبل معرفة العدة والآلات التي تعينه على فهمه وإدراك معانيه وممن قال بهذه الطريقة؛ ابن الأعرابي، الإمام النحوي المشهور والأديب اللغوي المعروف (ت231هـ) فقد كان يرى أنه يحسن بالطفل أن يبدأ بتعلم العربية واللغة ويطلع على الشعر والنثر القديمين فإذا أتقن ذلك كله انتقل إلى قراءة القرآن، بحيث يستطيع فهمه. ونفس الرأي يظهر عند الإمام علي - ض- والحجاج بن يوسف الثقفي الذي طلب من مؤدب ولده أن يبدأ أولا بترويض جسم الولد بتعليمه السباحة ثم ينتقل به إلى تعلم القراءة والكتابة ونفس الشيء مع عمر بن الخطاب عندما بعث برسالة إلى ساكني الأمصار: أما بعد فعلموا أولادكم العوم والفروسية وروّوهم ما سار من المثل وحسن الشعر[39]. فهذه الآراء تبين أن من المشارقة من يرى وجوب تقديم تعليم آلات القرآن على القرآن نفسه. أما ابن سينا في كتابه السياسة فقد نصح بالبدء بتعليم الولد القرآن بمجرد استعداده جسميا وعقليا لهذا التعلم، ليرضع منذ الصغر اللغة العربية الأصيلة، وترسخ في نفسه معالم الإيمان وأوصى الإمام الغزالي في إحيائه بتعليم الطفل القرآن الكريم وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار، ثم بعض الأحكام الدينية[40]. والقابسي في منهجه يرى تعلم الصبي القليل من القرآن والكتابة والنحو والعربية وقد يتعلم الحساب والشعر وأخبار العرب على أن أهم ما يدرس الصبي هو حفظ القرآن[41]. وذكر ابن حزم ما نصه: « مات رسول الله والإسلام قد انتشر وظهر في جميع جزيرة العرب، من منقطع البحر المعروف ببحر القلزم، مارا إلى سواحل اليمن كلها، إلى بحر فارس إلى منقطعه، مارا إلى الفرات، ثم على ضفة الفرات إلى منقطع الشام إلى بحر القلزم، وفي هذه الجزيرة من المدن والقرى ما لا يعرف عدده إلا الله كاليمن والبحرين وعمان ونجد وجبلي طيء وربيعة وقضاعة والطائف ومكة كلهم قد أسلم وبنوا المساجد، ليس منها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا قد قرئ فيها القرآن في الصلوات وعلمه الصبيان والرجال والنساء وكتب[42]» ومن هذا يتضح أن تعليم القرآن في المشرق كان هو المبدوء به. وكان رأي الماوردي البدء بتعليم القرآن الكريم مع اللغة العربية حتى يكتسب الطفل قدرة على امتلاك ناصية اللغة العربية[43]. فهو يعتبر القرآن الكريم من الكتب الوظيفية، بحيث اقترحه كحل

لعلاج الضعف اللغوي. ويقول عبد الرحمان بن نصر الشيرزي (ت589هـ) عن البدء بتعليم الطفل القرآن الكريم: « وأول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار من القرآن الكريم، بعد حذقه بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل ويدرِّجه بذلك حتى يألفه طبعه، ثم يعرفه عقائد السنن... ومن كان عمره فوق سبع سنين أمره المؤدب بالصلاة...وحذق الصبي بمعرفة الحروف ونطقها وضبطها بالشكل معين له على تجويد القرآن الكريم وحسن قراءته بإحكام نطق أصوات العربية مفردة وفي حال تركبها في كلمات ولا يكون ذلك إلا بالرياضة الشديدة للسان والتعليم والتمرين[44]» يبقى أن نقول إن أصحاب هذه الآراء قد أجمعوا تقريبا على أن القرآن هو الأصل الذي يبدأ الصبيان بتعلمه.

وقد أدرك علماء التربية المتأخرون أهمية تعلم القرآن، فتعالت نداءات العديد منهم تدعو إلى ضرورة العودة إلى تعلم القرآن الكريم، عندما لاحظوا المستوى المتدني الذي وصلت إليه اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية حتى إن خريجي الجامعات من المتخصصين في هذه اللغة لا يستطيعون التحكم في هذه اللغة لا كتابة ولا خطابا. فهذا محمد سعيد رمضان البوطي يصرح بأنه منذ أن تهاون الناس في تعليم أطفالهم القرآن الكريم في حين الصغر تعليما متقنا، ومنذ أن توارى عن حياتنا ذلك الماضي الذي كان يحفظ فيه الطفل أول ما يحفظ كتاب الله تعالى، أخذ مستوى إتقان اللغة العربية وتذوق آدابها ينحط تدريجيا في مختلف المعاهد والمدارس[45]. لذا اقترح بأن تضاعف حصص تدريس القرآن الكريم وتلاوته، خاصة في المرحلة الابتدائية، ورأى أن حل مشكلة الضعف في مستوى اللغة العربية يكمن في تلاوة القرآن والتمرين على ترتيله مع ملازمة تكرار هذه العملية بصورة دائمة. كما نادى أحمد عبد الغفور عطار إلى ضرورة العودة إلى ما درج عليه سلفنا الصالح، بحيث إنَّ إغفال منهج تعليم الطفل لقراءة القرآن كله وتحفيظه بعضه، أفقده تعود البلاغة العالية حتى ساء تعبيره كتابا وخطابا عندما تخرج من الجامعة بشهادة عالية. كما يرى عبد الله الطيب[46] أن إعادة المكانة لحفظ القرآن قد يحل الإشكال، على أن يبدأ الصغار العربية الفصيحة قراءة وتهجيا وإملاء أول شيء، وذلك عن طريق الأغاني البسيطة والحكايات المستمدة من قصص الأمهات، ومن أخبار الدين مثل قصة أصحاب الفيل وعاد وثمود وبعض خبر

يوسف وموسى وفرعون، ثم يصار من بعد إلى تعليم بعض قصار المفصل كالمعوذتين والإخلاص والقارعة والقدر، هذا ومتى أحكم الطالب معرفة اللغة والشعر وكلام العرب أخذ يدرس القرآن على أوجه التعليم الحديثة، فحفظ وحلل وترسل. ويريد عبد الله الطيب من خلال ندائه هذا أن ينبه إلى ضرورة إيجاد مكان للقرآن الكريم في برامجنا الحديثة وجعله مع العربية هما الأصل حتى ينبت من بيننا جيل ذو ثقة بمقدرته البيانية. ويرى عبد المجيد هريدي أن إتقان قراءة القرآن تتطلب من المسلم صبيا كان أو بالغا التلفظ بكل حرف/ صوت في اللغة العربية تلفظا صحيحا بإخراجه من مخرجه الصحيح ليمتاز عن مقاربه ومجانسه من الأصوات ولا يتحقق ذلك إلا برياضة لسانه حتى يصبح ذلك له طبعا وسليقة، إلا أن رياضة اللسان وتدريبه لا تكون باستخدام نصوص القرآن مادة للتمرين بل لابد من صنع نصوص ****** تؤلف على نسق كلمات القرآن يتدرب الطفل على النطق بها وتكرارها.

من خلال كل هذا نرى أن عبد المجيد هريدي يقترح أولا تعود لسان الطفل على اللغة العربية من خلال الألعاب الكلامية اللسانية، ثم بعد ذلك يأتي لتعلم القرآن.

وبهذا تكون قضية أفضلية البدء بحفظ القرآن الكريم قد نالت عناية معظم علماء الفكر التربوي الإسلامي الذين يفضلون أن يبدأ الطفل بحفظ القرآن الكريم مع تعليمه بعض المواد الأخرى التي تساعده على الحفظ مثل: القراءة والكتابة وتعلم الحروف والهجاء، إذ تعتبر آلات لحفظ القرآن الكريم قبل تعليمه علوما أخرى. إلا أن هناك قضية أخرى نالت عنايتهم وهي قضية فهم ما يحفظ من القرآن الكريم، مع العلم أن الطفل في صغره يصعب عليه فهم كثير من الأمور المجردة.

2.3.4. **فهم الطفل للقرآن الكريم**: يعتبر فهم وإدراك الطفل للمعنى سببا لرسوخ الحفظ في الذهن وتَمَكُّنِهِ فيه. وكلما أحاط الطفل بمعنى الآية كلما سَهلَ عليه حفظها، وليس المقصود هنا فهم دقائق الآية ودلالاتها وما ورد عليها من تقييد أو تخصيص أو نسخ أو غير ذلك، وإنما المراد حل عباراتها الظاهرة، وفهم المعنى العام من الآية، ولكن المشكل المطروح هنا يتعلق بعدم قدرة الطفل في طفولته المبكرة على إدراك المعاني التي تنطوي عليها المصطلحات الدينية الموجودة في القرآن، وذلك لأن ذكاءه لم يبلغ بعد المستوى الذي يؤهله إلى إدراك هذه النواحي المعنوية، وهو لا يفهم

فهما صحيحا أغلب المصطلحات الدينية التي يتعلمها في هذه السن، فهو قد يستطيع أن يحفظ بعض السور القرآنية، ولكنه يرددها دون وعي صحيح لمعناها. ولا يستطيع الطفل أن يفهم من القرآن إلا ما كان واقعيا ملموسا فهو يفسر ما يسمع بما يعلم ويفسر ما يعلم بما يحس ويشعر وبنمو الطفل يستطيع في مرحلة الطفولة المتأخرة مناقشة وإدراك بعض المفاهيم الدينية المجردة التي كان يعجز عن فهمهما في طفولته المبكرة. وقد تطرق القابسي إلى هذه النقطة في حديثه عن طرائق حفظ القرآن إذ عدها ثلاثة: التكرار والميل والفهم. وقال عن الفهم إنه ناشئ عن الترتيل*******، وقال في فائدة الترتيل إنه يحيي الفهم للعالم فيستعين به على تدبر آيات القرآن[47]. وقد أجمع العلماء على قراءة القرآن بالترتيل، قال تعالى: (وَرَتِّلِ الْقُرْءانَ تَرْتِيلا) (المزمل/4) كما أيدت التجارب الحديثة في علم النفس أن الحفظ مع الفهم أسرع وأثبت، وأقوى على الاسترجاع وعدم النسيان. لذلك هل يستطيع الصبي الصغير أن يفهم معاني القرآن وأوامره ونواهيه، وما جاء فيه من وعد ووعيد، ودعاء وتضرع، وطلب وتعوذ واستغفار؟

لاشك أن هذه المعاني أعلى من مستوى عقول أطفال المرحلة المبكرة ولكن في الوقت نفسه فإن هذه المرحلة هي المرحلة الذهبية التي تكون فيها ذاكرة الطفل قوية وقابلة للحفظ، وقد دعا العديد من العلماء إلى استغلال هذه المرحلة في تحفيظ الطفل القرآن الكريم. فيرى فتحي علي يونس أن يُكتفى من الطفل في المراحل الأولى من تعلم القرآن؛ أن يتلو ويحفظ ويفهم المعنى بصورة عامة، وأن يستعان في إفهامه المعنى بخبراته المباشرة التي تشمل أنشطته ومواقف حياته اليومية، ثم إن عدم تقديم كلمات مثل الخير والإحسان والعدل لأطفالنا، بحجة أنها كلمات ذات مفاهيم مجردة قد يؤثر على نموهم الأخلاقي والوجداني فيكفي لطفل الخامسة مثلا أن يعرف أن الإحسان يعني تقديم مبلغ من المال إلى فقير، وفي مرحلة تالية يعني ما هو أشمل من مجرد إعطاء السائل...الخ. واقترح داود بورقيبة طريقة لإيصال المعنى إلى ذهن الطفل تتلخص في ربط الآية بخيال معين[48]، كأن يتخيل الطفل في الآية (أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي ءاذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِق حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالكَافِرِينَ) (البقرة/19) كافرا يضع إصبعيه في أذنيه كلما سمع القرآن. وفي الآية (يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُم مَّشَوْاْ فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُواْ وَلَوْ

شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (البقرة/20) يمكن تخيل كافر يخطف البرق بصره وفي الآية (وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلاً) (الفرقان/27) يمكن تخيل الظالم وهو يعض يديه. ويرى محمد سعيد رمضان البوطي أنه لا ضير أن يتلو الطفل القرآن ويتقن ترتيله في الطفولة المبكرة وتكون قراءته مجرد درج للألفاظ وسرد للآيات بدون فهم للمقاصد والمعاني بل ولا حاجة إلى أن يدرس الطفل معاني القرآن وشرح لغوياته وتحليل جمله، لأن استمرار الطفل على التلاوة السطحية للقرآن ينسج في خياله صورة لمعاني تراكيبه وكلماته، ولاشك أن هذه الصورة قد تطابق في بعض الأحيان الواقع اللغوي وقد تخالفه في أحيان غالبة أخرى، غير أنها على كل حال تفيده فيما بعد. ويكفي للطفل أن ينطبع في ذوقه جرس الكلمات القرآنية والتراكيب القرآنية لكي يصبح هذا الانطباع والخيال فيما بعد مصدر ثروة لغوية وأدبية له(49). فالمهم أن يظل خيال الطفل وهو في مرحلة مبكرة من عمره متصلا بالنموذج الأسمى للغة العربية وكيفية النطق بها. وفي حديثنا دائما عن كيفية إيصال الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة إلى فهم ما يحفظ من القرآن يقترح حسني عبد الباري عصر تحديد أسباب التنزيل بالنسبة لآيات القرآن(50)، لأن هذه الأسباب ستكون بمثابة المدخل القصصي اللازم للتمهيد لتدريس القرآن ومن ثم جعل الطفل يفهم بعض المقصود من الآية أو السورة فتُسَهِّلُ عليه معرفةُ أسباب النزول حفظَ الآية أو السورة القرآنية. أما حنان عبد الحميد العناني فترى أن تُشرَح معاني القرآن شرحا موجزا حتى تدخل هذه المعاني قلب الطفل وروحه وعقله(51).
وعلى كلٍّ فإن هذه الآراء تتفق كلها على أن الفهم مهم في عملية الحفظ ويساعد عليه على أن لكلٍّ رأيٌ وطريقةٌ في إيصال المفاهيم إلى ذهن الطفل. ويبقى أن نقول إن هناك من الدراسات ما أثبتت قدرة الطفل الصغير على الحفظ حتى وإن لم يفهم معنى ما يحفظ، ذلك أن للأطفال الصغار قدرة فائقة على استرجاع ما يتعلمونه دون فهم ويرجع تفضيل الطفل للاسترجاع الذي لا يقوم على الفهم إلى أن قدرات الطفل العقلية محدودة ولذلك يلجأ إلى التذكر والاسترجاع الآلي. وعندما ينمو الطفل عقليا وتكون مادة الحفظ في مستوى إدراكه نجده يفضل التذكر القائم على الفهم ويبذل في الحفظ مجهودا أقل من حفظ المادة غير المفهومة. ومن هنا فإن الفهم مطلوب مع

الأطفال الأكبر سنا، أما الأطفال الصغار فلا يحتاجون إلى فهم المادة حتى يتمكنوا من حفظها، لأنهم يميلون إلى ما يسمى بالتذكر الآلي. ثم إن هناك وسائل حديثة يمكن أن تستخدم في إدراك مفاهيم القرآن الكريم، وما ينطوي عليه من قصص وشعائر وقيم.

4.4. **طرائق تحفيظ القرآن الكريم والوسائل المعينة على الحفظ**: لقد اعتنى المسلمون منذ انتشار الإسلام بحفظ القرآن الكريم وتحفيظه للصغار على اختلافٍ بينهم في الطرائق والوسائل.

1.4.4. **طرائق تحفيظ القرآن الكريم**: أشار القابسي إلى أن حفظ القرآن الكريم كان أهم ما يدرسه الصبي ويحفظه[52]، إما على الطريقة الفردية أو الجمعية، إذ يبدأ المعلم أو العريف بآية يرددها الصبيان من بعده. ولكل صبي لوح يكتب فيه، يثبت فيه ما يريد أن يحفظه، ثم يمحوه ليكتب شيئا جديدا، ولم يكن من اللازم أن يحفظ الصبي القرآن الكريم كله، إلا إذا كانت تلك رغبة أبيه. وإذا أتم الصبي مرحلة التعليم في الكتاب جاز امتحانا فيما حفظ من القرآن وفي الكتابة واختبار حفظ القرآن الكريم كله يعرف بالختمة. على أن طريقة الحفظ التي دَأَبَ السلف على القراءة والإقراء بها دوما مازالت هي المتبعة إلى يومنا هذا.

2.4.4. **الوسائل المعينة على حفظ القرآن الكريم**: اعتمد الرعيل الأول في حفظهم للقرآن الكريم على وسائل بسيطة وبدائية، تساعد على الحفظ مثل: اللوح والدواة والمداد والقلم وسواده. والطفل يلتزم شيخا واحدا يُقرؤه القرآن ويكون قدوته في جودة التلاوة وحسنها وقوتها. ومع التطور التكنولوجي ظهرت وسائل حديثة تساعد على الحفظ، مثل: التسجيلات الصوتية لمشاهير قراء القرآن الكريم، وقد أصبحت هذه الوسيلة ميسرة وسهلة المنال، إذ يستطيع المُقْرِئُ الاستعانة بهذه التسجيلات لتسهل مهمة الحفظ على الطفل. بل وهناك وسائل يمكن استخدامها في إدراك مفاهيم القرآن الكريم، وهي:

• **تمثيل الأدوار**: ويتعلق الأمر هنا بقصص الأنبياء وقصص البشر العاديين الموجودة في القرآن الكريم بحيث يمكن أن تقدم في قالب تمثيلي يقوم به التلاميذ

أنفسهم بعد تدريبهم على ذلك. وتمثيل الأدوار يبرز المعنى كما يُدَرِّبُ التلاميذ على جودة الإلقاء وتمثيل المعاني.

• **الأفلام التسجيلية والصور والخرائط**: للأفلام التسجيلية والصور آثارها في تقريب المدركات وتوضيحها وإعطائها صورة حية، والأفلام التسجيلية يمكن أن تفيد في توضيح الآيات القرآنية المتعلقة مثلا بمناسك الحج وشعائره وأماكنه، ويمكن أن تفيد أيضا في نقل صورة حية لأداء الفريضة نفسها. كما أن لهذه الأفلام التسجيلية دورا في تقليل اللفظية (أي الاعتماد على اللغة فقط) وجاذبية خاصة بالنسبة للطفل ولها دورها في تقريب الرمز اللغوي وإعطائه المفهوم الصحيح. ويمكن أن تستخدم الصور في تفسير معنى بعض الكلمات الصعبة أو العبارات...الخ، لأن طريقة التصوير هي أجمل طرائق التعبير وأفضلها. ومن المفيد أن نذكر هنا أن الخرائط التي تصور خطط الغزوات التي وردت في القرآن ورحلات المجاهدين المسلمين هنا وهناك تؤدي دورا مهما أيضا في توضيح الآيات التي تتناول هذه المعركة أو تلك.

5. الدراسة الميدانية: لقد قمنا بإجراء بحث ميداني على عينة من التلاميذ تتكون من 18 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، (09) منهم تلقوا تعليما قرآنيا في مدرسة قرآنية متخصصة في سن الأربع والخمس سنوات (وهي العينة التجريبية) و(09) منهم لم يتلقوا هذا النوع من التعليم (وهي العينة الضابطة)، والعينتان معا تزاولان تعليمهما في مدرسة ابتدائية في ولاية بجاية. ولقد قمنا بتسجيل القراءات الجهرية لـ18 تلميذا (من الجنسين) أي اعتمدنا العينة كلها، أي ما نسبته100٪. وكان الغرض من هذه الدراسة الإجابة عن الإشكالية التالية: **هل يؤثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي؟ وبالتحديد في المهارات القرائية؟** مع العلم أن «القراءة - بقليل من التجاوز- هي اللغة[53]». ولقد تمت التسجيلات بمساعدة المعلم، لتفادي دخولنا إلى حجرة الدراسة، حتى لا يحس التلاميذ بالحرج من وجودنا داخل القاعة، ولرفض المدير دخولنا إليها. وهذه الأمور ساعدت على تحصلنا على القراءات العفوية والعادية للتلاميذ. وأما مدة التسجيل، فلم نحددها، وإنما حددنا نَصًّا ليكون موضع الدراسة وهو نص "الجيران2"، ويحوي 44 كلمة. وأما عن اختيار المدرسة الابتدائية موضع

الدراسة فقد كان محكوما بالعينة التجريبية التي كانت تزاول تعليمها الابتدائي في هذه المدرسة.

- **القراءة الجهرية**: تُعرَّف القراءة الجهرية بأنها «القراءة التي ينطق خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع على أن يراعي أثناء ذلك، ضبط هذا المقروء وفهم معناه[54]» أي أن عملية القراءة الجهرية تستدعي توظيف وتحريك أعضاء التصويت: الحنجرة، اللسان، الشفتين. وذلك لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها. والانتقال إلى مدلولاتها بجهد وزمن يزيد عن القراءة الصامتة. فهي تجمع بين التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفوي عنها بنطق الكلمات والجهر فيها. وهذا التعريف يظهر الأسباب الموضوعية لاختيارنا القراءة الجهرية كمجال للبحث. وتتلخص هذه الأسباب في التالي:

1. **أسباب تتعلق بنوع القراءة وإجراءات البحث**:

1. القراءة الجهرية هي القراءة التي يمكننا إجراء تسجيل لها بمساعدة المعلم وبواسطة مسجلة.

2. القراءة الجهرية هي القراءة التي يمكن أن تلاحظ خلالها المهارات القرائية المستهدفة في المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي.

3. القراءة الجهرية هي الوسيلة التي تساعد في اختبار قياس الطلاقة والسرعة القرائية.

4. الرفض التام الذي قُوبِلْنَا به من طرف مدير المدرسة موقع البحث فيما يتعلق بدخولنا إلى حجرات الدراسة. ومن ثم فمن المستحيل الاعتماد على القراءة الصامتة في دراستنا.

2. **أسباب تتعلق بمزايا القراءة الجهرية**: بحيث يتميز هذا النوع من القراءة بمزايا جعلتنا نركز عليها في البحث، وهذه المزايا تتمثل في التالي:

1. المساعدة على إتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى وصحة القراءة مع مراعاة قواعد النحو بالسرعة المناسبة.

2. المساعدة على الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، ومن ثم بإمكاننا العمل على علاجها.

3. المساعدة على الإلقاء الجيد وتذوق المادة المقروءة.

4. المساعدة على الجرأة والشجاعة وإزالة الخوف.

5. المساعدة على التدريب عل

ى علامات الترقيم.

6. الإعداد للمواقف الخطابية ومواجهة الآخرين، والانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار.

7. جعل القارئ والسامع يشعران باللذة والاستمتاع والسرور.

- **الغرض من التسجيلات الصوتية**: هو قياس القراءات الجهرية للتلاميذ وكذا وضع بطاقات ملاحظة لأهم المهارات القرائية المستهدفة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي لكل تلميذ من تلاميذ العينتين، وإن كانت بطاقات الملاحظة هذه تتم عن طريق الملاحظة المباشرة لقراءات التلاميذ داخل حجرة الدراسة وليس من خلال واسطة ألا وهي التسجيلات، ولكن لظروف لم نتمكن من اعتماد الملاحظة المباشرة لقراءات التلاميذ، وإنما تمت الملاحظة وإنجاز البطاقات من خلال التسجيلات الصوتية.

1. **قياس القراءة**: عند قياسنا قدرة التلاميذ على القراءة الجهرية عنينا بناحيتين: السرعة والطلاقة.

1.1. **السرعة في القراءة**: أو ما يطلق عليه: السرعة القرائية من «أهم المهارات[55]» التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها. وعن أهمية السرعة القرائية يرى نورمان لويس Norman Louis في كتابه (كيف تقرأ) «إن القارئ البطيء قارئ رديء لا يمكنه أن يجاري مقتضيات العصر ومتطلبات التحصيل الكثير وإن معظم الذين يقرؤون بسرعة يستوعبون أكثر من استيعابهم بالقراءة المتثاقلة... والطفل الذي لا يجيد القراءة يكون دائما متأخرا في الدراسة[56]» ومن هنا فإن للسرعة القرائية أهمية في الاستيعاب الجيد وفي التفوق الدراسي للتلميذ، على أن تكون هذه السرعة وسطا بين البطء المعيب والإسراع المخل. ففي كثير من الأحيان تؤدي السرعة المفرطة في القراءة إلى إهمال جانب الفهم والاستيعاب.

1.1.1. **مفهوم السرعة القرائية**: تعني الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المدرب، في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما(57)، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى.

2.1.1. **المهارات القرائية**: ليست القراءة مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات وقد قسمها علماء التربية إلى قسمين عامين، وهما: المهارات الفسيولوجية والمهارات العقلية وكل منهما تنتظم على مجموعة من المهارات الجزئية.

• **المهارات الفسيولوجية**: وتشمل:

1. قراءة الحروف والكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة) ومن الناحية النحوية (حركة إعراب آخر الكلمة) وذلك بحسب موقعها من الجملة.
2. تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام، والتعجب والإخبار والطلب.
3. قراءة النص بسرعة مناسبة، فالسرعة القرائية من أهم المهارات.

• **المهارات العقلية**: وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة من المقروء والمعاني القريبة ثم المعاني البعيدة، وأخيرا التفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده. والمهارات الفسيولوجية هي موضع الاهتمام في المرحلة الابتدائية.

3.1.1. **قياس السرعة القرائية**: تقاس السرعة القرائية بمقياس الزمن وذلك:

1. بإحصاء عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها في كل دقيقة(58).
2. بتحديد زمن معين كعشرين دقيقة مثلا، يقرأ فيها التلميذ عدة صفحات بحيث يستغرق هذا الزمن من بدايته إلى نهايته، ثم تُعَدُّ الأسطر المقروءة جميعها ويضرب عددها في متوسط عدد الكلمات بكل سطر ويقسم حاصل الضرب على عدد الدقائق، فيكون حاصل القسمة هو متوسط السرعة القرائية للتلميذ(59). أي:

$$\text{متوسط السرعة القرائية} = \frac{\text{عدد الأسطر المقروءة} \times \text{متوسط عدد الكلمات بكل سطر}}{\text{عدد الدقائق}}$$

وقد اعتمدنا في بحثنا الميداني على الطريقة الأولى، وبما أن نصوص القراءة المعدة لتلاميذ السنة الأولى هي نصوص قصيرة، فقد تمكن بعض التلاميذ من قراءة النص بكامله في أقل من دقيقة. لذلك فإننا قمنا بإحصاء عدد الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها في كل ثانية؛ أي اعتمدنا الثانية كوحدة لقياس الزمن بدل الدقيقة. فيكون متوسط السرعة القرائية هو حاصل قسمة عدد كلمات النص المقروء على الزمن المستغرق من طرف التلميذ لقراءة ذلك النص، أي:

$$\text{متوسط السرعة القرائية} = \frac{\text{عدد كلمات النص}}{\text{الزمن}}$$

ومن خلال تحليل نتائج قراءات التلاميذ تحصلنا على التالي:

- متوسط السرعة القرائية لتلميذ العينة التجريبية هو: 0.80 كلمة/ثا ومعنى هذا أنه بإمكان تلميذ العينة التجريبية أن يقرأ بسرعة معدلها: 0.80 كلمة/ ثا، أي أنه يقرأ تقريبا **كلمة في الثانية** الواحدة.
- متوسط السرعة القرائية لتلميذ العينة الضابطة هو: 0.58 كلمة/ ثا ومعنى هذا أنه بإمكان تلميذ العينة الضابطة أن يقرأ بسرعة معدلها: 0.58 كلمة/ثا، أي أنه يقرأ **نصف كلمة في الثانية** الواحدة. ومنه فإن تلاميذ العينة التجريبية **أسرع** من تلاميذ العينة الضابطة في القراءة.

2.1. **الطلاقة في القراءة**: هي الانطلاق أو الانسياب في القراءة، وهو ما يطلق عليه "جودة القراءة". وتقاس عملية الانطلاق في القراءة بمقياس الخلو من الأخطاء(60). وتتمثل الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في أثناء القراءة في:

1. التكرار (تكرار الكلمات).
2. الحذف (حذف بعض الحروف).
3. الإضافة (إضافة حرف).
4. الإبدال (إبدال حرف بآخر).
5. النطق من حيث مخارج الحروف والحركات.

وبعد قياس طلاقة التلاميذ في القراءة، وذلك برصد عدد الأخطاء المرتكبة من قبل كل تلميذ من تلاميذ العينتين، تحصلنا على النتائج التالية:

- متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة التجريبية هو **ستة أخطاء.**

- متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة الضابطة هو **عشرة أخطاء.**

ومن خلال مقارنة النتائج المتحصل عليها، نستنتج أن قراءة تلاميذ العينة التجريبية تتسم **بالطلاقة**، لأن متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ هذه العينة (6 أخطاء) هو أقل من متوسط عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ من تلاميذ العينة الضابطة (10 أخطاء).

3.2. **بطاقات ملاحظة المهارات القرائية**: وهي مجموعة من الجداول لقياس المهارات القرائية المطلوبة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. والخطوة الأولى المعتمدة في هذه البطاقات هي: الملاحظة التي تعتبر من الأمور التي تساعدنا على التعرف على حياة الجماعة داخل القسم ومشاهدة مختلف العناصر التي تؤلف العملية التعليمية قصد عزل الظواهر المشاهدة وتحليلها والوقوف على طبيعتها لغرض الدراسة العلمية. وهدفنا من هذه البطاقات هو قياس المهارات القرائية. وفي المرحلة الابتدائية، فإن المهارات التي يتوجب على التلميذ تحقيقها وإتقانها هي:

1. **وضوح الصوت**: ونعني به القراءة بصوت واضح، بحيث يتمكن التلميذ من إسماع صوته لزملائه دون اضطراب في الصوت، ولا تردد في القراءة، وبأداء مؤثر.

2. **سلامة النطق**: ونعني بهذه المهارة قدرة التلميذ على نطق الحروف بصورة صحيحة وسليمة، بحيث يخرجها بنبرة طبيعية ومن مخارجها، ولا تكون لديه صعوبات في نطق بعض الحروف أو قلبها.

3. **صحة الضبط**: ونعني بهذه المهارة القراءة السليمة من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولاسيما أواخرها.

4. **حسن الأداء وتمثيل المعنى**: ونعني بهذه المهارة قدرة التلميذ على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين وتنويع النبرات وتلوين الصوت.

5. **مراعاة علامات الوقف والترقيم**: ونعني بها التوقف عند النقطة ومراعاة الفاصلة وعلامتي التعجب والاستفهام، وكذا مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة بحيث يقرأ التلميذ جملة جملة وهو على دراية بما يحسن الوقوف عليه.

6. **الانطلاق وعدم التعثر**: ونعني بها القراءة بطلاقة وانسياب واسترسال دون الوقوع في أخطاء، ودون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل.

وهذه البطاقات مقننة، بحيث وُضِعَتْ لها معايير تُحَدِّدُ المستوى القرائي لكل تلميذ في السنة الدراسية الواحدة، وهو: مستوى متقدم، ورمزنا له بحرف الميم (م) ومستوى متوسط، ورمزنا له بحرف السين (س) ومستوى أقل من المتوسط، ورمزنا له بحرف القاف (ق). وقد أنجزنا لكل تلميذ بطاقة ملاحظة خاصة به بالإضافة إلى بطاقة عامة لكل عينة (التجريبية والضابطة) قصد تسهيل عملية تحديد المستوى القرائي لأفراد العينة الواحدة. كما أن بكل بطاقة ملاحظة المهارات القرائية بطاقة أخرى لرصد الأخطاء وبيان أنواعها قصد وصفها وتحليلها، والوصول في الأخير إلى حلول لمعالجتها.

بطاقة الملاحظة العامة للمهارات القرائية لكل تلاميذ العينة التجريبية:

تلاميذ العينة التجريبية	المهارات القرائية	وضوح الصوت			سلامة النطق			صحة الضبط			حسن الأداء وتمثيل المعنى			مراعاة علامات الوقف والترقيم			الانطلاق وعدم التعثر		
	المستوى	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق
	ت1	×			×				×		×			×			×		
	ت2	×			×			×			×				×		×		
	ت3	×			×			×			×			×			×		
	ت4	×			×			×				×		×				×	
	ت5	×			×			×				×		×			×		
	ت6	×			×				×			×				×		×	
	ت7		×				×			×			×			×			×
	ت8	×					×			×			×			×			×
	ت9	×				×			×				×			×			×
	المجموع	8	1	0	6	1	2	4	3	2	3	3	3	4	1	4	4	2	3

جدول رقم - 1-

المستوى المتقدم (م): 8 + 6 + 4 + 3 + 4 + 4 = 29.

المستوى المتوسط (س): 1 + 1 + 3 + 3 + 1 + 2 =11.

المستوى أقل من المتوسط (ق): 0 + 2 + 2 + 3 + 4 + 3 = 14.

ومن خلال هذه المجاميع نستنتج أن مستوى تلاميذ العينة التجريبية في المهارات القرائية هو **المستوى المتقدم (29)** فقد تحصلوا على أعلى درجة في هذا المستوى. وهذا

يجعلنا نستنتج أن حفظ القرآن الكريم في مرحلة ما قبل المدرسة قد تعدى أثره الإيجابي إلى تنمية المهارات القرائية للتلاميذ، وهذا الاستنتاج تأكد أكثر عندما عالجنا بطاقات ملاحظة المهارات القرائية لتلاميذ العينة الضابطة.

بطاقة الملاحظة العامة للمهارات القرائية لكل تلاميذ العينة الضابطة:

تلاميذ العينة الضابطة	المهارات القرائية	وضوح الصوت			سلامة النطق			صحة الضبط			حسن الأداء وتمثيل المعنى			مراعاة علامات الوقف والترقيم			الانطلاق وعدم التعثر		
	المستوى	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق	م	س	ق
	ض1	×			×			×			×			×			×		
	ض2	×				×			×		×			×			×		
	ض3	×			×			×					×			×		×	
	ض4	×				×			×			×			×			×	
	ض5	×				×			×			×			×				×
	ض6		×			×			×			×			×				×
	ض7	×				×			×			×			×			×	
	ض8	×				×			×				×			×		×	
	ض9			×		×			×				×			×			×
	المجموع	7	1	1	2	7	0	2	7	0	2	4	3	2	4	3	2	4	3

جدول رقم -2-

المستوى المتقدم (م): 7 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 17.

المستوى المتوسط (س): 1 + 7 + 7 + 4 + 4 + 4 =27.

المستوى أقل من المتوسط (ق): 1 + 0 + 0 + 3 + 3 + 3 = 10.

ومن خلال هذه المجاميع فإن مستوى تلاميذ العينة الضابطة في المهارات القرائية هو: **المستوى المتوسط (27)** فقد تحصلوا على أعلى درجة في هذا المستوى، وقد تفوق تلاميذ العينة التجريبية في أدائهم للمهارات القرائية المطلوبة وتحصلوا على المستوى المتقدم.

خلاصة: لقد أثبت البحث أهمية التحفيظ القرآني للطفل خاصة إذا تم في بكور مراحل حياته، إذ يعد تحفيظ القرآن الكريم مقدمة أساسية وضرورية للطفل للوصول به إلى ممارسة اللغة العربية ممارسة سليمة، وحفظ القرآن الكريم يفيده ويساعده في تقويم لسانه، كما ينعكس ذلك إيجابا على مهاراته اللغوية خاصة مهارات القراءة. ومنه ندعو الجهات المختصة إلى الحرص على تعميم المدارس القرآنية وإدماج التعليم القرآني في المنظومة التربوية الجزائرية ليسير جنبا إلى جنب مع التعليم الابتدائي والمتوسط.

الهوامش:

1- ينظر: كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، ط1. بيروت: 1416هـ -1996م دار الكتب العلمية.

*- (فتش عن الطفولة) أسلوب تبنته مدرسة التحليل النفسي في معالجة الإنسان المصاب بالانهيارات العصبية والأمراض النفسية، وذلك بالبحث في حياة الإنسان في مرحلة الطفولة من أجل الوصول إلى أسباب المرض ومن ثم إيجاد حلول وعلاج مناسب للمريض نفسيا.

2- ينظر: عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ط1. عمان: 1990، دار الفكر.

**- "إميل" اسم لطفل بيَّن روسو عن طريقه أساليبه التربوية.

3- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ط10. القاهرة: 1986م، عالم الكتب، ص ص602-603.

4- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط. الجزائر: 2..3، دار القصبة، ص39.

5- سعد جلال، الطفولة والمراهقة، ط2. القاهرة: دت، دار الفكر العربي، ص282.

6- خالد الزواوي، اللغة العربية، د ط. القاهرة: 2002م، مؤسسة حورس الدولية ومؤسسة طيبة ص30.

***- يرى سرجيو سبيني Sergio Spener أن الشخص منذ طفولته المبكرة يملك "كفاءة لغوية" تصبح تدريجيا قدرة على التطبيق اللغوي، وذلك عن طريق الأمثلة والحوافز التي تقدمه له البيئة العائلية والاجتماعية والمدرسية المحيطة به، ولأن الطفل يملك جهازا فطريا "للفهم اللغوي"، فإنه يستطيع اختيار وتنسيق العناصر اللغوية المختلفة في بيئته وتكوين قاموسه اللغوي الذي يتناسب مع بيئته. ينظر: سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، د ط. القاهرة: 1991م، دار الفكر العربي.

7- عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ص32.

8- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، د ط. القاهرة: 1999م، دار المعرفة الجامعية، ص69.

9- ينظر: أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، ط1. القاهرة: 1416هـ - 1996م، عالم الكتب.

10- ينظر: كمال بشر، فن الكلام، د ط. القاهرة: 2003م، دار غريب.

11- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 72.

12- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، د ط. القاهرة: د ت، دار الفكر العربي، ص 189.

13- عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية (البحث في الأصول)، ط1. الدار البيضاء: 1418هـ-1998م مطبعة النجاح الجديدة، ص22.

14- كمال بشر، فن الكلام، ص66.

15- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص29.

16- يوسف قطامي، نمو الطفل اللغوي والمعرفي، ط1. عمان: 2000م، الأهلية ص379.

17- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص29.

18- عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين بن خلدون، المقدمة، ط1. بيروت: 1424هـ- 2003م دار الفكر، ص581.

19- كمال بشر، فن الكلام، ص65.

20- عبد القادر باخو "واقع التدريس وطرق التعليم القرآني بمنطقة توات "أدرار"" رسالة المسجد لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: 1425هـ-2004م، عدد خاص بجائزة الجزائر الدولية، ص67.

21- ع/ نفسه، ص ص67-68.

22- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

23- محمد علي الصابوني، التبيان في علوم القرآن، ط3. الجزائر: 1986، مكتبة رحاب، ص8.

24- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

25- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دط. القاهرة: 1979، عالم الكتب ص30.

**** - الملكة اللغوية اصطلاح لابن خلدون يقصد به: قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها.

26- ابن خلدون، المقدمة، ص579.

27- حسين بن زروق "نظريات حول حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب" مجلة اللغة والأدب الجزائر: 1995م، ع52 ص158.

28- ابن خلدون، المقدمة، ص579.

29- ع/ حسين بن زروق "نظريات حول حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب" ص158.

30- أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات لغوية، ط2. مكة المكرمة: 1410هـ-1990م ص114.

31- السيد عبد الغفار، السيد خليفة، الكلمة العربية كتابتها ونطقها، دط. القاهرة: 2004م، دار المعرفة الجامعة، ص230.

32- محمد سعيد رمضان البوطي، تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث، دط. دمشق: دت المكتبة الأموية، ص81.

33 - فتحي علي يونس، فتحي علي يونس، وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1. القاهرة: 1999م، عالم الكتب، ص ص260-261.

34- ابن خلدون، المقدمة، ص556.

*****- لكن هذا لا ينفي قدرة الإنسان على الحفظ في سن الأربعين فما فوق إذا ما توفر لدى الإنسان العزيمة والإرادة والرغبة.

35- داود بورقيبة "هل من سبيل لحفظ أطفالنا القرآن الكريم في زمن العولمة؟" مجلة رسالة المسجد لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: 1425هـ- 2004م، عدد خاص بجائزة الجزائر الدولية ص ص30-31.

36- ع/ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ط2. القاهرة: 1975، دار المعارف، ص154.

37- ينظر: ابن خلدون، المقدمة.

38- ينظر: نفسه.

39- ينظر: محمد أسعد طلس، والتعليم في الإسلام، ط1. بيروت:1957م، دار العلم للملايين.
40- إبراهيم الخطيب، زهدي محمد عيد، تربية الطفل في الإسلام، ط1. عمان: 2002م، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، ص59.
41- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص56.
42- نفسه، ص62.
43- محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1. عمان: 2002م، دار وائل ص411.
44- ع/ أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية-دراسة صوتية تركيبية- ط1. القاهرة: 1420هـ-1999م مكتبة الخانجي، ص82.
45- محمد سعيد رمضان البوطي، التربية الإسلامية في ميزان البحث، ص ص80-81.
46- عبد الله الطيب "مكان تعليم القرآن في مناهج التعليم الحديث" محاضرات وتعقيبات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية الجزائر: 1393هـ-1973م المجلد05، ص ص320-321.
******- هذه النصوص يطلق عليها عبد المجيد هريدي مصطلح الألعاب اللسانية الكلامية ويقابلها في الإنجليزية مصطلح Tongue Twisters ويعرفها: «اللعبة اللسانية الكلامية: نص مؤلف يركب من كلمة أو كلمات (جمل وعبارات) تُصاغ من تأليف بين مجموعـات صوتية في صورة كلمات تجمع بين تكرار أصوات متماثلة أو متقاربة في مخارجها أو صفاتها. وقد تجمع أيضا بين مقاطع صوتية متماثلة كميا وقد تقع تلك المتماثلات الصوتية أو المقطعية المتكررة في حال تجاور...بلا فاصل، فتؤدي تلك التجمعات الصوتية إلى سياقات صوتية تتابعية صعبة تعوق فصاحة وطلاقة اللسان في النطق مما يؤدي إلى تلعثم اللاعب أو المؤدي للاختبار...». أحمد عبد المجيد هريدي الألعاب الكلامية اللسانية، ص15. ويعرفها دوايت بولينجر Dwight Bollinger (1968): «هي أمثلة لنطق/تلفظ صعب كما في إحدى الجمل التي ظهرت في عمود صحيفة والجملة التي تعرض أحد الناطقين للتلعثم عند النطق بها: Precious brass paper "fastener"، حَاوِل أن تنطقها أو تقولها بسرعة. ما الذي جعلها صعبة؟ [ويجيب بقوله]: قد يكون ذلك الإزعاج أو الإرباك بسبب تكرار الصوت». نفسه، ص13.
*******- الترتيل مرتبة من مراتب قراءة القرآن، أو نوع من أنواع القراءة التي نقرأ بها القرآن الكريم. وقد عدها محمد الصادق قمحاوي أربعة: الترتيل والتحقيق والحدر والتدوير وعدها الشيخ محمد الحبش ثلاثة: التحقيق (وهي عنده المراد بالترتيل) والحدر والتدوير(التوسط).

1. الترتيل: وهو القراءة بتؤدة واطمئنان وإخراج كل حرف من مخرجه مع إعطائه حقه مع تدبر المعاني.
2. التَّحْقِيقَ: هو مثل الترتيل إلا أنه أكثر اطمئنانا وهو المأخوذ في مقام التعليم ليرتاض اللسان على التلاوة السليمة.
3. الحَدْرُ: وهو الإسراع في القراءة مع مراعاة الأحكام.
4. التَّدْوِيرُ: وهو مرتبة متوسطة بين الترتيل والحدر. محمد الصادق قمحاوي البرهان في تجويد القرآن، ص4. والشيخ محمد الحبش، كيف تحفظ القرآن، دط. الجزائر: 1986م، مكتبة رحاب، ص ص127–128.

47– أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص162.

48– داود بورقيبة "هل من سبيل لحفظ أطفالنا القرآن الكريم في زمن العولمة"، ص36.

49– ينظر: محمد سعيد رمضان البوطي، التربية الإسلامية في ميزان البحث.

50– حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دط. القاهرة: 1996–1997، دار الثقافة، ص340.

51– حنان عبد الحميد العناني، تربية الطفل في الإسلام، ط1. عمان: 1421هـ –2001م، دار صفاء، ص64.

52– أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص56. ومحمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ص78.

53– حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، د ط. القاهرة: 1996 –1997، دار الثقافة، ص 195.

54– نايف سليمان، وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1. عمان: 2001، دار صفاء، ص82.

55– عبد الفتاح حسن البجة، أصـــول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا) ط1. عمان: 2000م دار الفكر، ص285.

56– ع/ محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العمليـــة دط. القاهرة: 1975م مكتبة الأنجلو المصرية، ص273.

57– عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا)، ص286.

58– كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، ص140.

59- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ص272.

60- محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1. بيروت: 1980م، دار العودة، ص76.

اللغة العربية والمؤسسات القائمة على تعليمها...الراهن والمأمول

أ. العيد علاَّوي

المركز الجامعي الطارف

الملخص: تأتي هذه الدراسة تتمة لدراستين سابقتين قام بهما الباحث؛ الأولى نشرت في مجلة المخبر "أبحاث في اللغة والأدب الجزائري" العدد(5)2005 جامعة بسكرة عنونت ب: تعليمية اللغة اللغة العربية ... المشاكل والحلول، بين الباحث من خلالها أن المؤسسات التعليمية لم تحقق الهدف المنشود والمتمثل في إخراج جيل ذي أداء لغوي مقبول؛ لعدم قيام عدة جهات أساسية بأدوارها أو بالأحرى عدم تفاعلها مع المؤسسات التعليمية، ومن هذه الجهات ذكر الباحث (الأسرة، المجتمع أو المحيط ووسائل الأعلام...).

أما الدراسة الأخرى، فشارك بها الباحث في الملتقى الوطني الرابع حول: التعليم العام وعلاقته بالتعليم العام يومي : 1 و2 ديسمبر2009 بجامعة الشلف، وقد عنونت الدراسة ب: التعليم العالي بين المنجز وبين المرغوب "دراسة تقيمية لأداء خريجي اللغة العربية وآدابها" كشف الباحث فيها عن أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي.

أما هذه المداخلة، فستنطلق من الإشكال الذي وقعت فيه المؤسسات التعليمية (المدرسة، الجامعة، المدارس القرآنية، الزوايا)؛ التي وقفت في منتصف الطريق، فلا هي حققت اللغة ملكة ولا هي حققتها صناعة.

توطئة: لا يخفى على ذي بال المكانة التي تحظى بها اللغة العربية، فهي المظهر اللغوي لكتابنا الخالد، كما أنها تمتلك طاقة بيانية كبرى تجعلها تتميز عن باقي اللغات الأخرى وقد أقر بهذا أناس من أبناء جلدتنا ومن غير أبناء جلدتنا، وفي هذا السياق نسوق شهادة محايدة للمفكر الغربي (pati) الذي قال ((**إني أشهد من خبرتي**

الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التي أعرفها لغة تكاد تقترب من اللغة العربية سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر، وفي هذا الصدد فليس للغة العربية إلا أن تقارن بالموسيقى)) [1]

ولكن في الوقت الحاضر فحال العربية لا يمكن أن نصفه إلا كما وصفه شكري عياد في كتابه "**مدارس بلا تعليم**"، بقوله: حال اللغة العربية "**ليس على مايرام**" سواء في التعليم المدرسي أو على المستوى المجتمعي... [2]، وسنحاول أن نلقي نظرة على حال اللغة العربية في المؤسسات القائمة على تعليمها ونشرها وهي كالأتي:

- رياض الأطفال.
- المدرسة.
- الجامعة.
- المدارس القرآنية والزوايا.
- وسائل الإعلام

1. رياض الأطفال واللغة العربية: لامناص أن الطفل يمتلك طاقات هائلة وقدرات جبارة ما الله بها عليم لو استغلت وطورت لتمكنا من إخراج جيل رائد متميز. ولكن الحقيقة المرة تطلعنا أن الطفل يقضي سنتين أو أكثر ولا يحفظ الحروف الهجائية وأن التي تدرسه لم تتجاوز السنة التاسعة إن لم أقل السادسة، وتعوده على مناداتها ب:"**طاطا**"، ولا أدري من أي معجم لغوي جاءت هذه الكلمة. ولا تفوتني الإشارة في هنا المقام إلى التناقض الماثل في الصور الإيضاحية المعتمدة في تعليم الحروف كإيراد صورتين متشابهتين لبيان حرفين مختلفين نحو إيراد صورة **بقرة** في حرف "**الباء**"وحرف"**الثاء**" إشارة إلى "**الثور**"؛ لكن الطفل ينعتها ببقرة ثانية ومن مثل هذا إيراد صورة **غزالة** في حرف "**الغين**"وحرف"**الظاء**"أو إيراد صورة **جمل** في حرف "**الجيم**" وحرف "**الذال**" إشارة إلى "**الذروة**".ومن هذا القبيل إدراج صور ألفها الطفل باسم يبدأ بحرف آخر نحو وضع "**فلفل**" في حرف "الفاء"، لكن الطفل في بعض البيئات عرفها باسم "**الحرور**" ومن صنو هذا تسمية صور بأسماء أوزانها تخالف الأوزان العربية نحو كلمة "**تلفاز**" وتجدر الإشارة أن بهذا الفعل يقبر مصطلح "**المرناة**" الذي وضعه المجمعيون.

2. المدارس واللغة العربية: لعل أول مشكل يواجه اللغة العربية في المدارس هو أن تعليمها ليس حكرا على خريجي اللغة العربية بل هو أمر متاح للخرجين بمختلف تخصصاتهم؛ الأمر الذي جنى على اللغة العربية؛ ومن أراد التأكد فليذهب وليلقي نظرة على ملصقات جدران الأقسام، فسيرى في بعضها. ما ينفطر له الفؤاد من الأخطاء الإملائية والتركيبة والنحوية.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى غياب الأنشطة الثقافية الراقية (مسرح، أناشيد...) والتي من شأنها أن تنمي الذوق والحس اللغوي, وأنا شخصيا أذكر أنني أفدت إفادة عظيمة من الأناشيد التي أثرت رصيدي اللغوي وأكسبتني الأذن الإيقاعية، ولا أنسى دور التمثيليات التي قومت ألسنتنا وألهبت عواطفنا وشدتنا إلى اللسان العربي المبين، ولئن قال القائل: "أعطني مسرحا أعطك شعبا عظيما "أجتر المعنى منه فأقول: "أعطني مسرحا أعطك لسانا قويما" ومن سبل تحسين الواقع اللغوي في المدارس ما ذكره الدكتور حسن نصار؛ حيث ذهب إلى القول ب[3]:

- تيسير النحو وحسن عرضه بحذف نظرية العامل وبعض ما ينتج عنها,والعلل الثواني والثوالث.

- إدخال اجتهادات المجامع اللغوية العربية في الكتب الدراسية.

- إهمال القواعد النادرة الاستعمال.

- عدم تسليط المنطق الصوري على الواقع اللغوي المخالف له مما يجبر على التأويل والتعسف.

- تبسيط المقررات واتباع الطرق الحديثة في عرض التراثي منا كالنحو والبلاغة.

- اختيار الموضوعات التي تمس حياة الطلاب والتي تنبع من الحياة المعاصرة.

3. الجامعة وتردي الواقع اللغوي والأدبي: لا يخامرنا أدنى شك أن الجامعة هي الخزان الذي يمد القطاعات برمتها - بما في ذلك الأطوار التعليمية بمختلف مستوياتها. بالإطارات التي تديرها أو تسيرها,والسؤال المطروح هنا: هل هذه الإطارات قادرة على أداء الأدوار المنوطة بها؟ وإذا ما حاولنا أن نجيب عن هذا التساؤل؛ وقفنا على تساؤلات كفتنا الإجابة - طرحها الباحث عادل با ناعمة؛ مبينا من خلالها ما يتفطر له القلب حزنا من الواقع اللغوي المتردي في الجامعات ومن ذلك قوله[4] :

- كم من شبابنا اليوم من يحسن التعبير عما في نفسه تعبيرا صحيحا؟.
- كم من شبابنا اليوم من يحفظ قصيدتين أو ثلاثا فضلا عما هو أكثر من ذلك ؟
- كم من شبابنا اليوم من يستطيع أن يتحدث خمس دقائق من غير أن يطأ على عظام سيبويه والخليل بكثرة لحنه وخطل كلامه ؟.

ومن هذا القبيل نجد الكثير من طلابنا من لا يميز بين الظاء والضاد، ولا يعرف متى تكتب الهمزة همزة وصل ومتى تكون همزة قطع.

ولا يدري متى تكتب التاء مربوطة ومتى تكتب مفتوحة، ولا نسأل عن جهله بالمواضع التي تكسر فيها همزة إن والمواضع التي تفتح فيها.

والأمر الذي يؤسف أن بعض هؤلاء يكتب "إن" متصلة "بشاء" **(إنشاء الله)** وهو يقصد "إن شاء الله"، ناهيك عمن لا يعرف موضع كل علامة من علامات الترقيم ومن الطلاب من لا يعرف الترتيب الألف بائي حتى أني سألت أحدهم في مقياس المعجمية عن الترتيب الألف بائي فقال هو مرسوم في ذهني لكن ليس بإمكاني أن أتلوه عليك.

وأذكر أني سألت سؤالا في المقياس المذكور سلفا فقلت " هب أنك الخليل ابن أحمد الفراهيدي فما هي أول مادة تبدأ بها معجمك العين"، وقلت: "هب أنك عضو في مجمع اللغة العربية وأردت أن تضع مصطلحا فما هي الأسس التي يجب أن تراعيها" فأجاب أحدهم في الورقة قائلا :

- لو أنا الخليل ......
- لو أنا عضو في مجمع ...

وما هذا إلا فيض من غيض وقطرة من بحر من المواقف التي تدمي القلب، وتبين مظاهر التفريط في تعلم هذه اللغة وتعليمها.

أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي: تجدر الإشارة إلى أن هناك جهات عدة تسببت وتتسبب في تردي واقعنا اللغوي والأدبي نذكر منها:

أ- الجهات القائمة على تسيير قطاع التربية والتعليم.

ب- الطالب.

ج- المحيط.

د- بعض المعلمين والأساتذة.

الأسباب المتسبب فيها المعلم أو الأستاذ:

1- وبالنسبة لتعلم اللغة العربية، من أسباب تردي اللغوي نذكر: غياب القدوة اللغوية الأدائية، فالأمر الذي يبعث الأسى أنك تجد المعلم أو الأستاذ يدرس اللغة ولا يتكلم بها داخل قاعة الدرس، وبالتالي يصدق عليه قول الشاعر:

إذا كان رب البيت للدف ضاربا فشيمـــــــة أهل البيت الرقص

2- غياب المنهج الحواري بين التلميذ والمعلم أو بين الطالب والأستاذ – في بعض الأحيان – وهنا نذكر بدعوة أحد الباحثين التي وجهها للمعلمين يحثهم فيها على تشجيع تلاميذهم على السؤال والتساؤل حتى لا يتعودوا على الاستقبال السلبي للحياة فتترسخ لديهم ثقافة الصمت كما يقول **باولو فريري**(5)

3- من أسباب تردي الواقع اللغوي والأدبي، عدم الموازنة بين الجانبين؛ الجانب النظري والجانب التطبيقي، فالجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام؛ بحيث يتم التركيز على الجانب النظري فقط لونتيجة هذا خروج طالب أعرج لا يستقيم له تفكير ولا تعبيرا وفي كثير من الأحيان يرجع هذا إلى كثرة الطلاب الجامعيين الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم (6)

4- **التقييم**

الأسباب التي يتسبب فيها المحيط:

- عدم قيام الجهات المعنية الأساسية في تكوين الفرد بأدوارها اتجاه الفرد ومساعدة المعلم في مهمته التعليمية، وبعبارة أخرى عدم تفاعل الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام مع الجامعة أو المدرسة، فنجد مثلا استعمال اللغة العربية والحديث بها يبقى حبيس الجامعة أو المدرسة إن لم نقل حبيس قاعة الدرس أو المدرج، وهنا يصدق على حالنا قول الشاعر:

متى يكمل البنيان يوما تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

سبل تحسين هذا الواقع: لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نقول " **إذا عرف السبب بطل العجب** " فبما أننا تعرفنا على أغلب الأسباب. فسبل تحسين واقعنا اللغوي والأدبي إنما يكون بتلافي الأسباب المذكورة واتباع السبل التي اقترحها الدكتور حسن نصار وهي كما يلي(7):

ـ حسن اختيار المدرسين بحيث يتوفر فيهم حب مهنة التدريس، وحب اللغة العربية, وحب الطلاب,والقدرة على إنشاء علاقات طيبة تدفع إلى حب اللغة.

ـ تتبع الجديد الصالح من طرق التدريس لضمان تشوق الطلاب وإقبالهم.

ـ التزام جميع المدرسين ـ على اختلاف تخصصاتهم ـ التحدث بلغة سليمة لتعويض التلميذ عن المجتمع الذي كان من المفترض أن يأخذ لغته منه.

ـ تخصيص درجات ـ ولو رمزية ـ لسلامة اللغة في كل الامتحانات.

ـ عقد الاختبارات الشفوية التي يلزم الطلاب فيها بأداء الحديث بلغة سليمة.

ـ فرض إجراء الحوار اليومي بين أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ بلغة سليمة.

ـ تخصيص درجات محددة من درجات أعمال السنة لمن يتحدث بلغة سليمة.

ـ عقد الندوات والمحاضرات التي يستمع فيها الطلاب إلى اللغة السليمة, ويتحدثون بها مشاركين ومحاورين.

ـ توجيه الطلاب إلى الاستماع لمن يحسن الحديث بلغة فصيحة في أجهزة الإعلام وإلى كبار قراء القرآن، وجعل هذا الاستماع من الهوايات المشجعة.

ـ العمل رفع المكان الاجتماعية لمدرسي اللغة العربية,وإنشاء حوافز وامتيازات لهم وتخفيف أعبائهم.

4 ـ المدارس القرآنية والزوايا: يتوهم المعلمون في هذه المدارس وكذا المتعلمون أن تعلم اللغة العربية هو حفظ المتون المتعلقة بها من أجرومية وملحة الإعراب وألفية ابن مالك وقطر الندى وبل الصدى...,فتلفي المتعلم يعكف على حفظها مدة تعلمه، ولا يخرج إلا وقد حفظها أو حفظ جلها؛ لكن لو سألته أن يتكلم لدقيقتين أو كلفته بكتابة سطرين لأخطأ الصواب، وإذا ما أردت أن تتأكد من صحة كلامنا، فلك أن تتابع خطب الجمعة ـ إلا ما قل منها ـ فستسمع ما تخر له الجبال,ومن هذا أذكر يوما أنني كنت على سفر,فدخلت لصلاة الجمعة في أحد المساجد وكان الإمام يتحدث عن موضوع سمعته وقرأت عنه من ذي قبل، وكلما قرأت عنه أو سمعته بلغة سليمة لم أملك سوابق عبرتي أو اقشعر بدني على الأقل؛ ويتعلق ذالكم الموضوع بوفاة المصطفى(صلى الله عليه وسلم)، ولكن هذا الإمام بفاحش لحنه أساء إلى الموضوع, وجعلني أمج حديثه, وتمنيت لو أمسك عن الكلام, ومما أذكر أنه قال: (فبكى رسولٌ

الله أبا بكر) وهذا من أفظع ما أذكر ,فمن كثرة الأخطاء لم أستطع ذكرها ولا عدّها,فكل لحن ينسيك الآخر.

5 ـ **وسائل الإعلام:** تحدث الكثير من الباحثين والدارسين عن وسائل الإعلام(مرئية،مسموعة،مكتوبة) ودورها في نشر اللغة العربية وتعليمها، من هؤلاء الدكتور حسن نصار، فقد ضمن كتابه "بحوث ومقالات لغوية"مبحثا أسماه بـ: "وسائل الإعلام واللغة"[8]، إلا أن أجمل وأبدع ما قرأت عن هذا ما كتبه أستاذنا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في ورقته البحثية المقدمة لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في2001عنونها ب: "تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية"[9] بيّن فيه ما للإعلام المكتوب والمنطوق من تأثير عميق وواسع جدا في استعمال الناس للغتهم[10]، كما جعله أحد المنبعين الأساسين للتأثير قائلا: "إن هناك منبعين أساسين يؤثران في استعمال الناس للغة أيما تأثير، وهما عاملان قويان جدا في انتشار ألفاظ الحضارة الحديثة والمصطلحات العلمية والتقنية بل ولا مفر أبدا من هذا التأثير ولا مرد له وهما **المدرسة وامتداداتها** من جهة، **ووسائل الإعلام على اختلاف أنواعها** من جهة أخرى وهذا يرجع إلى أقدم الأزمنة، إلا أن تعميم التعليم وارتقاء وسائل الإعلام انتشارها الواسع في عصرنا هذا جعلها من الوسائل العظيمة التأثير على عقول الناس وسلوكهم ولغتهم."[11]، وعن المعنى نفسه قال في مقام آخر"إن دور المعلم ووسائل الإعلام تضاعف في عصرنا هذا، كما قلنا، تضاعفا عظيما جدا، وذلك بحكم تعميم التعليم في جميع الأوساط والبيئات ودخول الإذاعة والتليفزيون في أكثر البيوت"[12]، ليشير إلى أن "اللغة إن كانت غير قابلة لأن تفرض بالقوانين فإنها مع ذلك، تفرض نفسها بسهولة عجيبة جدا عندما تأتي على لسان المعلم والأستاذ، كما يكون لها حظ كبير من ذلك بالنسبة للملايين من الناس إذا ما استعملها مذيع الإذاعة والتليفزيون"[13] علاوة على هذا احتوى المقال على أفكار بديعة لامس بها أستاذنا الجرح ووصف الدواء ومنها[14]:

ـ أن البلدان العربية وحكوماتها لم تستغل التعليم ووسائل الإعلام استغلالا عقلانيا في ميدان اللغة.

ـ أن المجامع تعيش في عالم والمدرسة والإعلام في واد آخر.

ـ مساهمة الإعلام الخطيرة في ذيوع الألفاظ الأجنبية حتى تلك التي بقيت على شكلها الأعجمي ولم تعرب.

ـ إكثار المذيعين والمنشطين من استعمال العامية في خطاباتهم. باستثناء نشرات الأخبار.

وقد قدم أستاذنا الفاضل جملة من الاقتراحات من أهمها نذكر دعوته إلى[15]:

ـ إصدار مرسوم أو أي نص قانوني في كل دولة عربية يسمح للمجامع اللغوية بمراقبة الخطاب الإعلامي.

ـ تمتين العلاقات بين المجامع اللغوية وكل العلماء الذين لهم خبرة بتدريس النحو من جهة والمؤسسات الخاص بالإعلام من جهة.

الهوامش والإحالات:

1 ــ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص: 39

2 ــ حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب. ط1 2000، ص : 210.

3 ــ حسن نصار، بحوث ومقالات لغوية، مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد، (ط1)، 2004، ص: 106ــ107.

4 ــ عادل أحمد باناعمة، قليلا من الأدب، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 2،2007، ص : 31.

5 ــ حامد عمار، ص: 223.

6 ــ حامد عمار، المرجع السابق، 223.

7 ــ حسن نصار، بحوث ومقالات لغوية، ص:107ــ 108.

8 ــ المرجع نفسه، ص:97ــ 100.

9 ــ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر 2007، ج2، ص:97.

10 ــ المرجع نفسه، ص: 97.

11 ــ المرجع نفسه، ص: 98.

12 ــ المرجع نفسه، ص: 100.

13 ــ المرجع نفسه، ص: 99.

14 ــ المرجع نفسه، ص: 98 ــ 103.

15 ــ المرجع نفسه، ص: 106.

دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة
"برامج التسلية الهادفة عينات"

أ.د رشيد حليم

المركز الجامعي الطارف

المقدمة : لقد كان للقرآن الكريم فضل السبق في الإشارة إلى أهمية التعويل على الوسائل التعليمية المتمثلة بالبيان المعجز والقصص الهادف والبديع المشوق، كما استخدم الرسول –صلى الله عليه وسلم – وهو المعلم الأعظم ضروبا من التمثيلات الواضحة برسم الخطط على الرمل والحركات والإشارات وغيرها.

واليوم تتجه أنظار العاملين في حقل التربية والتعليم والقائمين على شؤونه إلى مواكبة ما جادت به المدنية المعاصرة من طرائق متطورة، وما أنتجته من أساليب راقية تسهل على المعلم والمتعلم تلقي العلوم والمعارف، فهمها، حفظها والإضافة فيها.

وإذا كانت فلسفة التعليم في الماضي تنظر إلى المعلم باعتباره محور الحدث التربوي ومصدر العملية التعليمية، فإن النظرية التعليمية المعاصرة - بكل مكوناتها - قد تجاوزت هذا المنظور التقليدي، وتنبهت إلى أهمية الوسائط التعليمية المعاصرة باعتبارها أرقى الوسائل وأفضلها في إيصال المادة العلمية للمتلقين، وتوطين المكتسبات المعرفية في نفوس المتعلمين.

وإذا كانت الحواس الخمس هي القنوات الأساسية للتعلم عند الإنسان، ولعل أشرف الحواس وأكثرها توظيفا، السمع والبصر كما أشار القرآن الكريم –من قبل- على فضل هاتين الحاستين في عملية التواصل ودرجة التأثير، قال تعالى : **(وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ)** المؤمنون 78، فإن الوسائل السمعية البصرية: audio visual aids والتي تشفر بثلاث حروف في اللغة الانجليزية: A/V/A والتي هي مجموعة من الأجهزة والأدوات التي تهدف إلى توصيل المعلومة لمستقبلها من أكثر وسائل الاتصال فاعلية في التأثير في سلوك الناس على

اختلاف أعمارهم وعلى تعدد مستوياتهم، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. وعند الحديث عن هذه الوسائل ينبغي النظر إليها من خلال عملية الاتصال، وهي وإن كانت تحقق أهدافا تربوية، إلا أنها في الوقت ذاته تقوم بعملية الاتصال، مما يعني أن عملية التعليم والتعلم هي في جوهرها عملية اتصال متميزة وراقية، فالتعليم هو اتصال مباشر وهادف ومتميز ومنظم، ومستمر بين المربي، والمتمدرس لإنجاح عملية التعلم.

فعلا، لقد ارتبطت وسائل الاتصال بوسائل التعليم ارتباطا وثيقا، فقد وجدت الأولى لغايات إعلامية وتثقيفية وترفيهية، ما لبث الواقع المعرفي يأخذ نصيبا من غاياتها ويستفيد من خصائصها لأغراض تعليمية بحتة.

1- أهمية وسائل التعليمية السمعية البصرية: لا شك في أن وسائل التعليم السمعية البصرية هي من ثمار الثورة التكنولوجية التي شهدها العالم في الثلث الأخير من القرن الماضي في عدة مجالات، وأخصها المجال الإعلامي الذي حوّل الكون إلى مجرد نطاق جغرافي صغير. وإذا ما انطلقنا من خلال هذا الفهم، فانه يسهل علينا الحديث عن الوسائل السمعية البصرية باعتبارها وسائل للاتصال مثلما هي وسائل للتعليم والتعلم، والإعلام والتدريب والتأثير في السلوك، وكذلك الترفيه في نظام كامل ومنسجم.

إن توفر عنصري الصوت والصورة يثير الانتباه ويزيد من درجة استيعاب المتعلم للمعلومات. وكذلك قد تكون الحركة عنصرا مهما في هذه العملية. إضافة إلى اللون الذي يكون له دور مؤثر أثناء عرض المعلومات. فالشريحة التي تحمل صورة لسماء ملبدة بالغيوم تختلف عن نفس هذه الشريحة وهي مصحوبة بلمعان البرق وقصف الرعود. أو التفصيل المنقول بواسطة الراديو، وتحتل هذه الوسائل مكانة بارزة في منظومة تقنيات التعلم بسبب قوتها النوعية والتعبيرية.

ويمكن تلخيص أهمية الوسائل التعليمية السمعية البصرية في جملة من الغايات:

- تضفي الوسائل على الدرس الحيوية والتجديد، و تثير شوق الطالب إلى المعرفة ورغبته في العلم وحب المعرفة.

- تقدم خبرات حسية قوية التأثير، وتعين الطالب على تكوين معارف ومدركات صحيحة وذلك حين يعمل المتعلم عقله ونظره معا.

- تساعد على سرعة التعلم والفهم والاستيعاب، وتساهم في حل المبهم والغامض، وبذلك تقلل الجهد وتوفر الوقت.

- تثبت المعلومات وتساعد على تذكرها واستحضارها؛ لأنها تحولت من حقائق ذهنية مجردة إلى صور حية مجسدة.

- تساعد على اختراق حدود الزمن والمكان، إذ تدخل العالم الخارجي إلى الفصل الدراسي.

- تعزز عملية الإدراك لدى الطالب من خلال التكبير والتصغير، والتحكم بالسرعة.

- تدرب الطالب على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، وتساعد على تنمية الملاحظة لديه وتنسيق الأفكار وتربطها.

- تنمي الثروة اللغوية.

- تعين على مراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع الوسائل التي تقدم خبرات متنوعة.

- تحد من النسيان الذي هو آفة العلم، وتقضي على الملل والشرود.

وإذا رجعنا نستفهم عن تاريخ وسائل السمعية البصرية، فإننا ندرك أن الراديو أول أجهزة البث الأثيري التي بشرت بسلطان الاتصال الجماهيري، ثم ما لبث أن زُحزح عن موقعه بفضل الطفرة التكنولوجية التي أحدثها اكتشاف التلفزيون، وتبع هذه الإبداعات التقنية في مجال الاتصال صناعات دقيقة ومتطورة وفائقة السرعة تمثلت في جهاز الحاسوب والانترنت والهاتف المتحرك من الأجيال المعاصرة الثالث وما بعده. وكل هذه الأجهزة الاتصالية متعددة الاستخدامات متنوعة الاستعمالات، ولعل أكثرها جذبا في حقل التربية والتعليم جهاز التلفزيون.

2- **أهمية التلفزيون التعليمي:**

أ- أهمية التلفزيون : سيقتصر حديثنا هنا على جهاز التلفزيون دون غيره من الوسائل السمعية البصرية المعتمدة في بيئة التربية والتعليمية، واختيارنا لهذه الوسيلة نابع من كشف للواقع المعيش:

- ❖- يعد التلفزيون أكثر الوسائل السمعية البصرية انتشارا في وقتنا الحالي فلا يخلو سكن من وجود هذا الصندوق الإعلامي العجيب.
- ❖- يعتبر التلفزيون الوسيلة التي يجتمع حولها الكبير والصغير، كل يستمتع بما يوافق ميولا ته الثقافية والحسية والدينية وغيرها.
- ❖- لا يختلف اثنان في كون التلفزيون أقوى تأثيرا في المتلقي في ظل تراجع عدم امتلاك البعض لوسائل أخرى، نحو الفيديو والحاسوب والانترنت.
- ❖- شيوع البث الفضائي، والرقمي، وسهولة الربط به، وتراجع الوسائط الإعلامية الأخرى منها السينما .

يعتبر التلفزيون عند العام والخاص أهم وسيلة من وسائل الاتصال الجماهيري التي يتعرض لها الأفراد وتؤثر في تكوينهم وسلوكهم واتجاهاتهم، إذ لم تستطع أية وسيلة اتصالية أخرى اخترعها الإنسان أن تحدث تغييرا عميقا وسريعا مثل الذي أحدثه التلفزيون.

بين الإنسان المشاهد والتلفزيون تفاعل مستمر وتجاذب دائم، بعدما أصبح له حضور متواصل في حياته، لاستغني عنه، تأتي مؤثراته في ما يبرمجه له من مشاهد وبرامج وغيرها، ومن ثمة فلا تخرج أثاره عن المقاصد المتصلة بما عنيه من مرئيات.

وفي هذا المجال يؤكد أحد الباحثين في علم الاجتماع الاتصالي :"إن التلفزيون قد استطاع إن يغير وجه الحياة السياسية في البلاد ويبدل العادات اليومية للشعب ويكيف أسلوب الحياة واستطاع أن يجعل الأحداث المحلية ظواهر كونية 116 .

يحظى التلفزيون على عدد من الخصائص والمزايا من حيث الفاعلية ومعالجة المضمون، والتنوع في طبيعة البرامج وحجمها واتجاهاتها، وطرق تقديمها، وكيفيان إعدادها، والموضوعات التي يعالجها ليتمكن من جذب الجماهير . ومما يقدمه التلفزيون من مزايا :

- اعتماد التلفزيون في عرض موضوعاته على الصوت والصورة، وهو بهذا الدور يحقق مبتغى التواصل بتأثيره على حاستي السمع والبصر، وإذا أدركنا أن حوالي 98٪ مما نحصل عليه من معلومات ومهارات يصلنا عن طريق السمع والبصر معا، فإننا نستطيع أن نقدر الدور الذي يلعبه التلفزيون في مجالات الاتصال المختلفة 2/117/4)

- يتميز التلفزيون بقدرته على نقل الأحداث والخبرات والتجارب بالصورة والصوت وبشكل يطابق الواقع بما فيه من فعل وحركة. وإن استقبال الصورة يتم بنمط متشعب يشمل جميع أجزائها في آن واحد (1/118/5

- يعتبر التلفزيون أقرب وسيلة للاتصال المباشر، فقد يتفوق على الاتصال الشخصي المباشر في كونه يستطيع أن يكبّر الأشياء الصغيرة ويصغر الأشياء الكبيرة ويحرك الأشياء الثابتة.

- يسمح بتناول الموضوعات والأغراض بأساليب متعددة (6- 3- 118

وبهذه المزايا تفوق التلفزيون على غيره من وسائل الاتصال الأخرى، لأنه يجمع خصائصها جميعا؛ لأن يمكن عن طريق شاشته تقديم المعلومات التي يصعب نقلها بالاتصال الشخصي، أو عن طريق الكلمة المكتوبة أو الصورة الثابتة أو الصوت إذ تستعمل كل منها على حدة (7- 1- 19/1

ينقل التلفزيون المشاهد إلى عالم من المتعة والثقافة دون حاجة إلى استعدادات خاصة أو مواعيد محددة كما هي الحال بالنسبة للمسرح أو السينما، فهو يركز انتباه المشاهد على الحركة في مساحة صغيرة من شاشة الجهاز (8- 2- 119

ب- التلفزيون التعليمي:

❖- **مفهومه:** يعتبر عصرنا عصر البدائل في كثير من مجالات الحياة، فلم تعد المدرسة هي البيئة الوحيدة في تنشئة المتعلمين ولم يعد التعليم حكرا على المؤسسات التربوية، والمؤسسات الجامعية بل اوجد التطور التكنولوجي بدائل أخرى مهمة وفعالة، أعظمها فائدة التلفزيون التعليمي، إضافة إلى الحاسوب والفيديو.

ولقد عرف منتصف القرن العشرين حركة إعلامية مهولة تجلت في بروز ضروبا من التلفزيونات المتخصصة، وذلك حسب ما تقدمه من موضوعات وما تبثه من

محتويات، فهناك التلفزيون المتخصص في الأخبار وهناك التلفزيونات المتخصصة في الرياضة، وأخرى في الدراما وبعضها في الأفلام بشتى أنواعها، وهناك التلفزيونات الثقافية والوثائقية وغيرها لا يمكن حصرها.

ومن التلفزيونات التي لاقت أهمية في عالمنا المعاصر نلك التي اهتمت بالأغراض التعليمية سواء ضمن برامج أسبوعية وأخرى يومية تتعلق بالبرامج المعتمدة للفصول الدراسية في مستوياتها المختلفة ومقرراتها المتعددة.

التلفزيون التعليمي قناة سمعية بصرية متخصصة في حقل التعليمية وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية في الاصطلاح العلمي الدقيق، وقد يقصد بالتلفزة التعليمية في بعض الأقطار العربية ما تبثه من برامج تتعلق بموضوعات تخص المجال التربوي بصفة عامة وما يحيط به البرنامج كما ترى في ما تقدمه برامج التعليمية في التلفزة المصرية أو السعودية، أو قناة جامعة التكوين المتواصل في الجزائر، وقد خصصت في الثمانينات برامج تعليمية لأقسام المرحلة النهائية في الطورين المتوسط والثانوي ثم تم الاستغناء عنها وإبعادها نهائيا من شبكة البرامج الوطنية.

يؤدي التلفزيون التعليمي دورا فعالا في عملية التربية والتكوين مما جعله منافسا حقيقيا للمربي والمدرسة، حتى سمي بالمربي الثاني بعد الأسرة، فهو يتلقف الطفل منذ نعومة أظفاره، بل انه من شدة التأثير يفترس أنظار الصغار وعقولهم فنجدهم متسمرين أمام متسمرين أمام شاشته لما يمتلكه من غزارة الصور والإيقاعات السمعية البصرية والحركة واللون .

❖- **اثر التلفزيون التعليمي:** لعل من الضروري الإشارة إلى أهمية التلفزيون التعليمي في عملية التنمية الشاملة ولا سيما في دوره في معالجة مشكلة الأمية ونشر الثقافة الصحيحة، وتحسين ظروف أبناء المجتمع من خلال الإرشادات الصحيحة التي تقدم للصغار والكبار في مجال التغذية والمحافظة على البيئة والمحيط، وبصفة عامة تربية المتلقين على إتباع العادات السليمة من خلال تنمية الاستماع والمشاهدة.

أما في مجال تنمية الملكات العليا لدى الأطفال، فان مهمة التلفزيون التعليمي قد اتخذت إشكالا عديدة من بناء المحتويات التعليمية من خلال عرض ظواهر

ومواضيع ذات صلة بتجارب وحوادث وواقعية، وإيضاح وتفسير الحقائق المعروضة بغرض تكوين تصور دقيق حولها.

ومن تأثير البرامج التعليمية استعمال الفصيح من اللغة، وترك التعابير الغامضة والمبهمة، والتخلص من التواصل اللهجي، وادعاءات الألفاظ الركيكة.

وفي دراسة ميدانية أجريت على عينة من أطفال الجزائر وشملت 681 طفلا تراوحت أعمارهم بين 10- 15 عام خلال 1991- 1992بيّن أن إفراد العينة يقبلون على مشاهدة برامج الأطفال بنسبة 19.22 ٪ ثم الأغاني والمنوعات 10.6٪ ثم القرآن الكريم والبرامج الدينية 8.71 ٪ ثم المسلسلات العربية 8.32 ٪ ثم الأخبار 8.14٪ وتأتي البرامج الثقافية في المرتبة العاشرة بنسبة 5.89 ٪ أي بعد الأفلام والبرامج الرياضية (....) عبد **الله بوجلال الأطفال والتلفزيون في الجزائر دراسة ميدانية المجلة الجزائرية للاتصال عدد9 عام 1992 ص133**

ج- اثر التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللسانية السليمة عند الأطفال:

لقد أدرك كثير من علماء التربية دور التلفزيون التعليمي الفعال والمؤثر في عملية التعلم ،بعدما لمسوا أثره الايجابي في تذليل كثير من الصعاب التي تعتري طريقهم في إكساب التلاميذ سبل التلقي السليمة.

ويمتد نشاط التلفزيون التعليمي على كثير من المحطات المعرفية التي تتصل بالبرامج الدراسية والمحتويات العلمية المقررة في الفصول الدراسية المختلفة، فقد شمل العلوم التجريدية نحو الرياضيات، والعلوم التجريبية من مثل العلوم الطبيعية، وكذلك المعارف الأدبية واللغوية، وهذا يخص المراحل الدراسية كما برمجتها التلفزيونات المصرية والسعودية والسورية، وهذه هي أشهر البلدان العربية التي تعمدت الاستعانة بهذه الوسيلة السمعية البصرية في شبكتها الإعلامية.

والذي يعنينا في هذا الموضوع هو ضرب من التلفزيون المخصص للأطفال ونحا منحى تربويا خالصا، ومن أشهرها تلفزيون طيور الجنة، وهي محطة إعلامية أردنية يديرها احد الخواص، ومحطة أخرى تسمى براعم، وهي موجهة خصيصا للنشء دون المستوى التحضيري.

كما أسست محطات تلفزية عربية أخرى خاصة للأولاد دون الخامسة عشر منها الجزيرة للأطفال، وهي قناة تربوية تابعة للمحطة الأم المعروفة بقناة الجزيرة وهي قناة حرة، تبث من الدوحة بقطر، إضافة إلى قناة أجيال وهي محطة سعودية.

ومما تشترك فيه هذه القنوات هو البرامج التربوية الهادفة والموضوعات الأخلاقية المفيدة، كما تشترك في تعيين الفئات الاجتماعية التي تتواصل معها ،وهم الغير البالغين، من صغار وبراعم، كما هي موجهة بصفة محددة لأطفال الوطن العربي في العموم، مع بعض التخصيص، وأهم من ذلك كله التعويل على وحدة التواصل، إذ تستعمل العربية السليمة نطقا وتوظيفا.

❖- **كيفيات تمكين الممارسة اللسانية السليمة:**

1- تنمية الملكة اللسانية: لقد تنبه فقهاء العربية منذ أمد بعيد إلى أهمية امتلاك الملكة اللسانية الصحيحة واكتساب الكفاية اللغوية السليمة لبلوغ مراتب التواصل المفيد، ولعل حوارات ابن جني مع كثير من فصحاء القبائل في زمانه تدل على هذا المبتغى، وقد ذكر كثيرا من النماذج في كتابه الخصائص يستحسن العودة إليها ومتابعتها بالدراسة.

كما أشار ابن خلدون إلى موضوع الملكة اللسانية وحدد سبها، ونبه على طرق اكتسابها، وتابعه في هذا الغرض كثير من الباحثين العرب منهم مهدي المخزومي وعبد الرحمن الحاج صالح، فقد عرض هذا الأخير في مجلة لسانيات ع6، سبل حصول الملكة اللسانية، وأشهر تلك السبل السماع عن العرب ،وقد قال ابن خلدون أن السماع أبو الملكات اللسانية أي حفظ موروثهم اللغوي والأدبي، وانتحاء طريقتهم في البيان والفصاحة والنحو والتركيب. وقد قال الجاحظ لا يوجد أمتع ولا ألذ في الدنيا من سماع كلام الأعراب وهم يتخاطبون.

وتقوم تلك القنوات التعليمية على منهج الصوت والصورة، والحركة، وقد حفلت بعدة برامج تجذب الأسماع، وأثراها الأناشيد الدينية والقومية، ولقد حظيت أنشودة يا طيبة ويا جزائر بمكانة في قلوب أطفالنا. بل إن قناة طيور الجنة أكثر مشاهدة في الجزائر حتى أن الأمهات في صحراء الجزائر يسكتن بها الرضع والصغار بشاهدة أحد رواد هذه القناة.

استبيان حول مشاهدة الأطفال لبرامج للقنوات الفضائية

اخترنا إجراء هذا الاستبيان على عينة من فصل دراسي لمستوى السنة الثالثة ابتدائي بقرية الشافية بولاية الطارف

- عدد المستبيانين: 38 تلميذا

أ- أسئلة الاستبيان:

السؤال الأول : ما هي القنوات التي تشاهدها بالترتيب :

1- الأجيال
2- جزيرة الأطفال
3- سكر
4- طيور الجنة
5- البراعم
6- سبايس تون
7- التعليمية
8- م – ب –س 3
9- ابو ظبي ناسيونال جيوغرافيك
10- كراميش

السؤال الثاني : رتيب القنوات حسب الرغبات ؟

السؤال الثالث: رتب رغبتك في المشاهدة ؟

- الألعاب
- الأناشيد
- الرسوم المتحركة
- الدروس التعليمية
- الحصص الترفيهية

ب- نتائج الاستبيان

عدد المشاركين	المستوى الدراسي	عدد المشاهدين	الممتنعون	نسبة المشاهدة
38	3- ابتدائي	34	04	٪ 89.47

ترتيب القنوات حسب المشاهدة

القنوات	الترتيب	عدد المشاهدين	عدد الخيارات	نسبة المشاهدة
طيور الجنة	الأولى	34 تلميذا	29	٪85.29
جزيرة الأطفال	الثانية	34 تلميذا	27	٪79.41
سكر	الثالثة	34 تلميذا	21	٪ 61.76
البراعم	الرابعة	34 تلميذا	18	٪52.94
الأجيال	الخامسة	34 تلميذا	15	٪44.11

ترتيب الرغبات حسب المشاهدة

البرامج	الرغبة 01	الرغبة 02	الرغبة 03	الرغبة 04	الرغبة 05	المجموع
الألعاب	01	10	07	09	07	34
الأناشيد	05	05	12	05	07	34
الرســـوم المتحركة	16	01	07	05	08	34
الـــدروس التعليمية	07	07	02	11	10	34
الحصص	04	14	10	05	01	34

ج- **تحليل الاستبيان:** إن تحليل الاستبيان يبين بوضوح حاجات الطفل المتنوعة أولها :

❖- متابعة الألعاب والصور المتحركة: إن اختيار الألعاب هو مجال مهم في حياة الطفل في هذه المرحلة، وهي وان كانت تنمي قدراته العقلية، وتستجيب لمتطلباته النفسية، والحق أن معظم تلك الألعاب على تنوعها تقدم بلغة عربية سليمة مما يسهل على الأطفال تلقي العربية، وحفظ تراكيبها، ومعرفة استعمالاتها سواء في هذا المجال أو في غيره.

إن ولوع الأطفال بالصور المتحركة هو تعلم هادف يرد على شكل قصص أو حكايات على السنة الحيوانات ممثلة في صور كرتونية مدروسة بدقة، والمحبذ لديه هي الأفلام التي تكون مشبعة بالحركة أمثال دراغون بول، وتقدم بلغة عربية فصيحة، مترجمة، عملت على ترسيخ كثير من الممارسات اللغوية السليمة.

مجموع الرغبات هي 16 طفل أي نصف المطلوبين في الاستبيان، ويمثل الرغبة الأولى، و11 منهم كانت رغبتهم الثانية، معظمهم رتب الألعاب وقصصها وحكاياتها في المرتبتين الأوليتين.

وإذا قاربت بين ما يقدم في المدرسة وما يبثه التلفزيون التعليمي، ونسبة التلقي فيما يخص الألعاب الترفيهية والصور القصصية ومدى استفادة الأطفال لا تعثر على

مقارنة، الا استهواء وانجذاب الأطفال للوسيط الثاني، وهو ما نعتبره ليس جزءا مكملا بل حلقة أساسية يجب التنبه إليها.

وأهم الألعاب التي تسحر عقول الأطفال وتتمكن من ألبابهم:

❖- الأناشيد : احتلت الأناشيد المرتبة الموالية في رغبات الأطفال، والأناشيد نصوص شعرية متعددة الأهداف والأغراض، وهناك قنوات متخصصة في أنشودة الطفل، مثل قناة طيور الجنة، وقد ساهمت في تحفيظ الأطفال كثيرا من الأناشيد الوطنية والدينية، منها : بابا اسناني واوا ... بابا تليفون ... أنا البندورة الحمراء... يا شبل غزة يا أمل يا طيبة...

والملاحظ أن تلك الأناشيد تسهم في

- الوحدة الوجدانية للأطفال شرقا وغربا
- اكتساب اللغة الفصيحة
- التربية الخلقية السليمة

❖- خاتمة:

- التنبه إلى خطورة ما يقدم في تلك التلفزيونات من برامج لا تخدم ذوات أطفالنا، تلك التي تكثر فيها الحركة والرياضيات الموسومة بالعنف.
- غربلة البرامج المرسلة إلى أطفالنا المبرمجة في قنواتنا الوطنية
- ضرورة إنشاء تلفزة تعليمية جزائرية.
- تخصيص قناة لأطفال الجزائر ذات محتويات تستجيب لمقومات الوطن.

النّحو بين التقعيد النظري والممارسة اللّغوية
- منهاج النحو في الجامعة نموذجا-

دلولة قادري

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

النحو هو انتحاء سمت كلام العرب من تصريف وإعراب[1] تلك غايته التعليمية التي صرح بها ابن جني (392هـ) منذ القرن الرابع الهجري وما زالت هي غايتنا نهدف إلى تحصيلها لنتمكن من ضبط كلامنا ضبطًا يوافق قوانين اللغة العربية.

فهل بلغنا الغاية، وما بالنا إذا التقينا اشتكى بعضنا لبعض من تدني المستوى التعليمي ورجعنا باللائمة على النحو والنحاة على الرغم من أننا نتفق جميعا على ضعف التعليم في مختلف مراحله وليس لمادة وضع أحسن حالا من مادة أخرى في نفوس الطلبة.

وعندما رجعت بالسؤال إلى نفسي قلت: هل من سبيل للارتقاء بالنحو العربي؟ ما سرّ الضعف الذي يلازم طلابنا في قسم اللغة العربية ناهيك عن الأقسام الأخرى ؟

لا أزعم أنني سأجيب عن كل هذه الأسئلة ولكن حسبي أن أتحدث عن هذه المادة (النحو) لما لها من أهمية في تكوين المتعلم وبخاصة الطالب في الأقسام اللغوية والأدبية فهي ميزان القوة والضعف في بيئة المتعلمين وأوّل ما يظهر الضعف يظهر على لسان المتكلم.

أودّ أن تكون هذه المداخلة إثارة علمية لحوار جاد يتواصل في المستقبل حول تدريس مادة النحو العربي، وإنّي لا أدعو إلى تغيير حقائقها أبدا إنما كل ما أدعو إليه هو تيسير الطرائق والأساليب التي نتعاطاها بها بدءا من صياغة المادة وشواهدها ونحاول أن تكون قريبة من الحياة المعاصرة وأن نلزم أنفسنا والطالب بأن تكون تلك القواعد على لسانه دائما لتصير لغة طبيعية.

تمهيد: لقد أولى علماء العربية الأوائل النّحو أهمية كبرى؛ باعتباره أحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلل؛ ولذلك أنشد الشاعر قديما مثنيا على هذا العلم قائلا:

النّحو يصلح من لسان الألكن ❖ والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها ❖ فأجلها نفعا مقيم الألسن[2]

كانت العرب في عهد الجاهلية تنطق بالسليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب "قانون" تراعيه من أنفسها ويتناوله الآخر عن الأول، والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية.

ولما جاء الإسلام واختلط العرب بالأعاجم خالط لسانهم اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم، يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة وأول ما وضع في ذلك علم النحو، الذي يعدّ بمثابة العمود الفقري للغة العربية، فهو عبارة عن عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وتقنن أيضا القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات. ولا يقتصر عمل النّحوي على الضبط فحسب، بل يعنى أيضا بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل.

إنّه ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء، لما له من : "أثر رائع من آثار العقل العربي بما فيه من دقة في الملاحظة، ونشاط في جمع ما تفرق، وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره، ويحق للعرب أن يفخروا به"[3]. فبالنّحو يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، فله حقّ التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى.

لقد نشأ النحو العربي في رحاب النص القرآني من أجل خدمته تلاوة وفهما وما لبث أن توسعت دائرة الاهتمام اللغوي فشملت النص الأدبي عموما والنص الشعري خصوصا فكان تعليميا بالدرجة الأولى لتحقيق رغبة المسلمين في بلوغ المماثلة الاجتماعية واللغة من أكبر الحواجز بين فئات المجتمع ولما توسعت مجالات البحث اشتد التنافس على مقام الصدارة بين أبناء الأمة الواحدة فنبغ منهم أئمة في كل علم لا

جرم إن بدأ النحو ضبطا للنصوص وتقويما لألسنة المتعلمين الذين قصرت بهم سليقتهم ثم تدرج في التحليل والتعليل إلى أن وصل إلى نظريات تجريدية يتبارى فيها المتخصصون فتأسست مدارس مختلفة في رؤاها ومناهجها وذلك شأن كل العلوم.

إن موروثنا النحوي يتضمن القواعد العامة للكلام العربي منها قرينة الإعراب بصفتها أثرا صوتيا يحدثه مؤثر أطلقوا عليه مصطلح العامل وألفوا كثيرا من الكتب في العوامل. بلغ عددها عند الجرجاني مائة وهكذا بني نحونا على نظرية العامل كما وجدوا أن للإعراب محلا فكان ماله وما ليس له محل من الإعراب.

إنهم لاحظوا ظهور علامات الإعراب ظهورًا كاملا فقالوا: الاسم المتصرف وظهورًا جزئيا فقالوا: أو غير المتصرف ويقابله المبنيات عندما تلازم حالة واحدة فالحركات الثلاث لا تظهر على المقصور للتعذر ولا على المضاف إلى ياء المتكلم لاشتغال المحل ولا تظهر الضمة ولا الكسرة على المنقوص للثقل ...الخ. من التقديرات النحوية.

والسؤال المطروح: هل - فعلا- استطاعت هذه القواعد المبثوثة هنا وهناك في كتب النحو أن تصل إلى اللسان العربي وتضبطه ضبطًا يوافق قوانين اللغة العربية؟

منهاج النحو في الجامعة: بحكم ممارستنا المتواضعة لوظيفة - التدريس - وإشرافنا على تدريس عديد من المساقات العلمية لعلوم اللغة العربية، منها مساق "النحو العربي"، لفت انتباهنا في كل دخول جامعي عند الالتقاء بالطلبة ذلك التذمر من لدنهم إزاء هذه المادة، حيث يشكو كثير منهم من صعوبتها، فنسمعهم ينعتونه على ألسنتهم، بأنه معقد، وصعب، وغيرهما من النعوت التي تبعث في نفوسهم الملل والضجر، وإذا ما شرعوا في الحديث في أثناء مناقشة قضية لغوية، سرعان ما يظهر اللحن على ألسنتهم، إذ تجدهم يرفعون المفعول، وينصبون الفاعل، ناهيك أن كثيرا منهم ما يزال لا يفرق صراحة بين الفعل والاسم وكما جرت العادة عند شروعنا في العمل نبدأ بتقديم مفردات البرنامج، مرفقين إياه بمختلف المصادر والمراجع التي يعثر عليها الطالب في مكتبته الجامعية، معتمدين الجانبين: النظري والتطبيقي مع إشراك الطالب بالنقاش، في كل محاضرة أو درس نقدمه.

ويمكننا حصر تلك المشاكل المتعلقة بالمنهاج في النقاط التالية:

1- **غياب مبدأ الشمولية في إعداد المناهج:** إن غياب الرؤية اللغوية العلمية في إعداد المناهج في مختلف مراحل التعليم و الافتقار إلى الرؤية المعرفية العامة الإبستمولوجية التي تربط قواعد اللغة، في كتب النحو، باللغة أولا، وبالمجتمع العربي أولا وثانيا، والتي تعنى بكيفية تشكل حقل علمي ما، وبتكوين المفاهيم وتحولها إلى ممارسة علمية.

فالسؤال المطروح هو: لماذا يدرس النحو في المدرسة والجامعة؟ وما الغاية من تدريسه؟، وماذا يجب أن يدرس منه في كل مرحلة تعليمية؟.

إن أول ما يستوقفنا، هو أن الفلسفة اللغوية ذات الرؤية الشمولية لموضوعات النحو العربي غائبة عن واضعي "فلسفة المنهج"؛ إذ أنهم وزعوا مفردات البرنامج توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة، من غير أن يرتقوا إلى مستوى الدراسة المتدرجة التي توزع موضوعات المادة، قبل المرحلة الجامعية، على سنوات الدراسة توزيعا يتناسب وعمر المتعلم، الذي يجبر على دراسة الموضوع الواحد في السنوات كلها.أضف إلى ذلك أن عناوين الدروس تنتقى انتقاء عشوائيا فليس من المعقول أن نقوم بتدريس كل الحالات التي يرد فيها المبتدأ نكرة، ونكثر من العلل النحوية والتقديرات والتخريجات التي نرى فيها التعسف من لدن النحاة الأوائل، ولهذا دعا الجاحظ"ت255هـ" إلى عدم تعليم أولادنا القواعد النحوية المجردة، جاء ذلك في قوله:"وأمّا النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عمّا هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع"[4].

وفي هذا المضمار يدعو بعض الدارسين إلى إلغاء عملية تدريس النحو العربي للصبي في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لأنه ينفر التلميذ، مقترحين تلقين النصوص العربية السليمة، السهلة المأخذ، المعبرة عن حياته وبيئته، بحيث تكون متناسبة وعمره، فعلى إثرها يقوم لسانه، وتزرع فيه ما يعصمه من الزلل أو اللحن، منبهين إلى ضرورة تكثيف تدريسه تكثيفا مدروسا مبرمجا، يستوعب كل مفرداته الأساسية التي تمكن التلميذ من فهم النصوص وتحليلها، وإعادة تركيبها عملا بما قرره

الجاحظ آنفا، ولعل هذا ما أكده **ابن خالويه** بأنّ النّحو لا يقيم لسانا وذلك عندما جاءه رجل وقال له:"أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لساني فأجابه **ابن خالويه** على البديهة، قائلا: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النّحو، ما تعلمت ما أقيم به لساني"[5]. فما النحو إلاّ وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.هذه الغاية التي أقرها العلماء، "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها...."[6]

2- عدم التمييز بين النحو العلمي والتعليمي: إنّ النحو عند ابن جني"392هـ"أداء لغوي، فائدته الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ومغير[7]؛ إذ الاعتبار في نظم الكلام يتأتى بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات أو القواعد المجردة، وإلا لكان: "البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر، وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام. وأنا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو. فقيل إن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات. فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول:"جاءني زيد الراكب"، لم يضره ألا يعرف أنه إذا قال:"راكبا" كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في "راكب" إنّه حال وإذا قال"الراكب" إنّه صفة جارية على زيد "[8]

وقد أكدت اللسانيات التربوية ما طرقه ابن جني وعبد القاهر الجرجاني حيث رفضت تعليم اللغات بناء على القواعد النظرية المجردة، داعية إلى ضرورة تعليمها من خلال الأنماط اللغوية الحية، أو ما يطلقون عليه اسم"**النحو الوظيفي**".

ويتبين من خلال تحليل واقع المحتوى النحوي في الكتب والمقررات التعليمية أن القواعد هي هي، كما ورثناها لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل[9]؛ كثافة من حيث الموضوعات، وغزارة في المفاهيم والمصطلحات النحوية، وغموض في لغة التعريفات التي تبدو - أحيانا- ألغازا ورموزا لا يتسع عقل الطلب لفهمها وإدراك معانيها الدسمة.

ونشير في هذا المقام أنه لم تُسجل تحسينات جديرة بالإشارة، أو توظيفا لنتائج البحث اللساني التربوي في تمييز الوظيفي من الموضوعات من غير الوظيفي، والأساسي من الثانوي، والأصلي من الفرعي، والعناصر النحوية ذات الانتشار الواسع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف. فمضامين التدريس التي اشتملت عليها مناهج النحو ومقرراته غير مؤسسة على بحوث علمية ميدانية تستفيد من نتائج تحليل الإنتاج المنطوق والمكتوب للطلبة ولمحيطهم اللغوي ورصد أخطائهم الشائعة.

ويبدو ما في تلك القواعد المجردة من ميل لفطرة طلاب النحو، وغوص بهم في تلافيف التقديرات والتأويلات التي تحاول لي أعناق فطرتهم السليمة. ثم نطالبهم بعد ذلك بإتقان اللغة كلامًا وكتابة فهمًا، كيف ونحن نزاحم الكلام الصحيح الفصيح بزخَمٍ من الآراء - التي قد تكون صحيحة وهى كذلك بالفعل- ولكنها لا تناسب لغتهم وتجافي بعضهم وتجعلهم مثارًا للسخرية والاستهزاء. فعلينا إدراك ما نريد تدريسه من النحو إن كان المقصود هو جعل النحو مطيَّة لإبراز الثقافة الواسعة بكل صغيرة وكبيرة في النحو العربي، وأن تكون حصصه مسرحًا لاستعراض ورصد الآراء والخلافات والتفصيلات الدقيقة، إن كان ذلك فقد يتحقق ولكن على حساب ارتباط الطالب بالنحو كعلم يعرف به كيف يكون الكلام قد يتعلم الطالب الآراء المختلفة في المسألة النحوية والآراء والخلافات ولكنه لن يستطيع أن يقيم جملة صحيحة عند الأداء اللغوي التطبيقي أما إن كان نريد أن يستخدم الطالب اللغة بشكل سليم وجميل قراءةً وكلامًا وكتابةً وفهمًا، فعلينا بالمقاربة بين التوجيهات النحوية والأداء الفعلي للغة الطالب وذلك بتأكيد صحة ما ينطقه ـ إن كان صحيحًا بالطبع ـ دون تشويشه بآراء وتوجيهات أخرى قد تكون صحيحة ولكنها غير مألوفة في الاستعمال.ولنعلم جميعًا أن تحديد للغاية التي نريدها من تدريس النحو، هو الذي سيشكل طبيعة المادة المعروضة في كتب النحو، الملقاة على أسماع الطلاب.

ومنه نقول من خلال المعاينة والمناقشة، أن إهمال الجانب التطبيقي في النحو (وهو رأس الأمر)، إضافة إلى قلة الدراسات العلمية التي تُتخذ أساسا لبناء المناهج وتنفيذها، تُعد من أهم الأسباب التي أدت إلى تدهور تدريس النحو.

3- **خطأ الوسيلة**: اعتاد كثير من المتخصصين والمعلمين للغة العربية أن يعلموا النحو للطلاب من خلال القواعد النحوية، فهم يعرضون القاعدة ويشرحون جزئياتها وتفاصيلها بدقة شديدة، ثم يستعينون على إيضاح القاعدة بمجموعة من الأمثلة التي لا تخلو من صنعة وتكلف، فهي من قبيل : ضرب زيدٌ عمرًا، وما أضرب زيدًا لعمرو وزيد منطلق وعمرو مهذب ... وهكذا وهي أمثلة كما نرى محدودة ومتكلفة ومصنوعة، وليس هذا بغريب فالمثال أو النص هو وسيلة - وليست غاية- لتثبيت القاعدة عند أصحاب هذا الاتجاه ومن ثم لا يراعى اختيارها أو الاهتمام بها والحقيقة أن هذه الطريقة طريقةٌ لا يرجى من ورائها خير أو نفع لدارس العربية فضلاً عن غيره ؛ لأنها تقلب الغاية من دراسة النحو، فتصير قواعد النحو غايةً يُسْعَى إليها في ذاتها، في حين تنزوي الغاية الحقيقية لدراسة النحو، ألا وهى معايشة اللغة قراءة وكتابة وفهمًا؛ وهذا لن يتأتى إلا إذا عُرِضت قواعد النحو من خلال اللغة ونصوصها الأدبية المنتقاة عَبْر عصور العربية المتعاقبة، حيث يكون العرض بيانًا لدور هذه القواعد في تحقيق المعنى الأساسي للكلام ومن بعده المعنى العميق للكلام - مابين السطور - ومن ثم يتجلى دور المعطيات النحوية في الكشف عن جماليات الأسلوب اللغوي، فيسعى المتعلم بعد ذلك إلى محاكاة هذه الأساليب الراقية التي تلقاها باستحسان واستمتاع يحفزانه على هذه المحاكاة التي تتضمن الحفاظ على القواعد، وبذلك يكون المتعلم قد استحضر قواعد النحو من خلال النصوص الأدبية الممتعة وليس العكس، وليكن شعارنا في هذا الصدد هو : (النفاذ إلى القواعد من خلال النصوص وليس النفاذ إلى النصوص من خلال القواعد)[10].

4- غياب قيمة القراءة: إذا كانت المشاكل السابقة يحمل إثمها ربما الأساتذة أو المتخصصون في النحو والعربية بوجه عام، فإن هذا الوجه أو الوجع يتعلق بالمتعلم، حيث إن دارس العربية يظن أن رحلته في تعلم النحو تنتهي عند حدود تلقيه للمعطيات النحوية، والأمر ليس كذلك مطلقًا، فالنحو هو علم اللغة العربية الذي به يتمكن المتعلم من لغته نطقًا وكتابةً وفهمًا، ومن ثم لابد وأن يرى هذه الهياكل النحوية وهى مكسوة باللحم والدم، وهذا اللحم والدم يتمثل في اللغة التي تُحصَّل بالقراءة الواسعة الشاملة في شتى المجالات وإن كانت مادة المهندس المعماري هي

الحجارة والطوب والحديد المسلح، ومن ثم فهي تسترعى انتباهه في أي موقع، فإن المتخصص في اللغة - دارسًا أو معلمًا - مادته الرئيسة إنما هي الكلمة ومن ثم لابد أن تسترعى انتباهه الكلمة مقروءة أو مسموعة ؛ حتى يتمكن من إدراك الجميل من القبيح، والصحيح من الخطأ فيطرح الخطأ والقبيح ويحاكى الصحيح والجميل(11) ولكن هذا وبكل أسف لا يحدث عند الكثير من المتعلمين. إن تقاعس متعلمي العربية عن الإقبال على القراءة، أوجد فجوةً واسعة وهوةً سحيقة بينهم وبين اللغة، ومن ثم احتدت العزلة بين طلبة العلم بوجه عام وبين النحو الذي لا يتجسد إلا من خلال اللغة وبخاصة المقروءة منها. وبذلك تداعت هذه الأوجاع على النحو العربي حتى أحالته إلى جسد معزول، يخشى أهله الاقتراب منه وفي نهاية حديثنا نعطي مجموعة من الخطوات نبين فيها وجهة نظرنا حول خلاصة هذا البحث وهي :

1- الاكتفاء بتدريس القواعد الأساسية المتفق عليها والمستنبطة من الشواهد التي لا خلاف حولها.

2- الابتعاد عن كل ما هو شاذ أو نادر أو خلافي من الأحكام النحوية.

3- إهمال التعليل ما عدا العلل الأوائل التعليمية.

4- تجنب الشواهد التي لا روح فيها ولا حياة.

5- التكامل مع علوم العربية الأخرى كالأدب والبلاغة فلا تدرس المادة النحوية بمعزل عن النص الأدبي السليم البليغ.

6 – تحديث لغة المادة النحوية بما لا يتعارض والسلامة اللغوية والفصاحة المعصرة والتمثيل للقاعدة النحوية بالعبارات والتراكيب المستمدة من الحياة اليومية ما دامت سليمة.

ولكل هذا ندعو إلى تأليف كتاب منهجي جامعي في النحو العربي والابتعاد عن كتب القدماء بدءا من منظومة ابن مالك وشروحها إلى شذور الذهب وشروحها ليس في هذا القول تقليل من قيمة تلك الكتب ومؤلفيها المحققين الأجلاء ولكن تعقيد مادتها النحوية وأساليب تأليفها وقدامة عباراتها وغرابتها هو ما يشكو منه طلابنا وهو ما نسعى إلى تجاوزه في النحو التعليمي ونتركه ذخيرة للنحو العلمي.

خاتمة: إن من الخطأ أن نحمل النحو العربي مسؤولية تردي مستوى الأداء اللغوي الذي نعاني منه. إن من الظلم الفادح للنحو – أيا كانت صعوباته وتعقيداته فهو كغيره من العوم خاصة البحتة ليس مما يدرك للوهلة الأولى فالرياضيات ليست سهلة ولا الفيزياء ولا غيرهما فهل صعوبة الرياضيات مثلا مدعاة لمهاجمتها وقد قدمت للبشرية ما قدمت وهل صعوبة الفيزياء مدعاة لهجرها وقد أنعمت على البشرية بما لا يحصى من المنافع – قلت من الظلم الفادح أن نحمله مسؤولية ضعفنا اللغوي لسبب بسيط وهو أن اللغة لا تتعلم بالنحو وحده فاللغة سماعية تقوم على محاكاة العبارات والنصوص السليمة الفصيحة ولم يقم النحو إلا بعد أن بدأت سلائق الناس اللغوية تفسد أملا في وضع ضوابط وقوانين يحتكم إليها عند المنازعة في عبارة معينة بغرض تخطئتها أو تصحيحها إن النحو كالقانون الجزائي لا يستطيع وحده حماية المجتمع ما لم يترافق بتربية خلقية واجتماعية ووطنية وكذا النحو لا يصلح من لسان المتكلم وحده إلا إذا ترافق مع إعداد لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة وحفظ الأفصح منها وتمثل أساليب الفصحاء البلغاء والتدرب على محاكاتها إذ ليس النحو إلا وسيلة من وسائل متعددة لتحسين الأداء اللغوي.

وصفوة القول، إذا أردنا تذليل عقبة المنهج أمام طلبتنا علينا بالتزود بمختلف الأفكار التربوية التي أقرها علم اللسان التربوي الحديث، ووضع برامج لغوية شاملة لكل المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم لقواعد اللغة العربية، باعتبار النحو أخذ وعطاء وحوار وتفاعل. واختم بما قال اللغوي الشيخ عبد الله العلايلي رحمه الله: ليس يلزمنا في النحو إلا أن نقتصر من علمه على ابسطه وأدخله في شائع الاستعمال دون ما وراءه ونختار من مذاهب النحاة ما ينتهج وذوق العرب اليوم ودونما نظر إلى كبير موافقتها للآثار الأدبية المحفوظة ما دامت لغة عربية وحفظت على أنها كذلك لا نكر فيها ولا دخل.[12]

الهوامش:

1- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص 32.

2-أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص4.

3- المرجع نفسه، ص4.

4-عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، ج1، ط9، القاهرة، ص3.

5- الجاحظ، رسائله، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط1، مصر، 1979، ص38.

6- السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا(د-ت)، ص313 .

7- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص34.

8- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق رشيد رضا، ط2، ص320، 321.

9 – محمد صاري، الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مقدمة ابن خلدون نموذجا، الملتقى الوطني الثاني: الصوتيات بين التراث والحداثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سعد دحلب البليدة، ص90.

10- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص13.

11- المرجع نفسه، ص 15.

12- بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، دار الشرق العربي، ط 2 سورية، بيروت ص24.

تعليمية التلقي وبصمة الصورة
قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية

د. محمد الأمين خلادي
جامعة أدرار

المقدمة: تريد هذه المحاولة قراءة الجديد المتجدد في مسار العمل الأدبي وعلاقته المتلاحمة بالصورة عنوانا ونوعاً فنياً قد يؤدي الوظيفة الجمالية التأثيرية نفسها أو أبلغ منها أحيانا أخراة.

ولما كانت الآثار الأدبية والبيان الأدبي شعراً ونثراً قائمة أصالة على أسس الصورة الفنية / الأدبية/ البلاغية/ الشعرية... فليس غريبا أن تتوالج الرسالة اللغوية والأدبية مع الرسالة "الصورية"؛ ذلك لأنه ثمة انسجاما توْصالياً ما بين القراءة العينية البصرية والقراءة التقليدية؛ وعلاقة كل منهما بالآخر أثِيلة تكاد تتحدد في شاكلة فنية جمالية تفرض ذاتها اليوم في التداولية الخطابية بالأوجه الشتى والأضرب الإبلاغية غير المنتهية.

وأذهب في مباحثة هذا المحور مذهب من ينقب عن نكتة ثقافية، هي في المبتدإ نكتة العنوان الصورة/الصورة العنوان؛ الواجهة التي تتصدر الأثر الأدبي شعرًا أو نثراً أو نقداً أدبياً، فأجوس خلال العلامات اللغوية والبصرية والفنية والتقنية الإلكترونية والتأثيرية التوقعية التداولية... مبتغيا الإجابة عن أسئلة مركوزة في وصال ما بين الأدب وعصر الصورة الإلكترونية، قارئا بعض النماذج معتمدا دراسات متنوعة متعددة في تخصص الموضوع وبصورة متفرقة.

مقاربة في (الأدب وعصر الصورة الإلكترونية): الأدب في مبتدإ ذخيرته العالمية الفطرية أثيل التصوير أصيل الخيال شعرا ونثرا؛ والبيان في مطلقه عربيا وأجنبيا وبشتى مصادره وأغراضه وموضوعاته وأجناسه بيان أسّسَ فعل الصورة بجدلية ما بين اللفظ والمعنى وما بين الشكل والمضمون وما بين المجرد والمجسم...؛ فالمجرد المعنوي

حقيقة وفكرة وخالجة وموقفا ورؤية يتجلى في المجرّب اللغوي والتمثيل البياني صورة تُنشئ المعادل ما بين القطبين لتتم الرسالة.

وليس يخفى أن منشأ الصورة الفنية/ الأدبية/ الشعرية/ البلاغية/ النثرية/ الروائية/ البيانية... تمظهرات تعبيرية في القول وسائر أضربه ومظانه كما الشعر والنثر الفني، كلها تشكل أبنية صورية هي وسيط بياني للادكار والإدراك والتخيل والتذكر، والتفكير والربط بالإيحاء والتصور واستحياء اللغة بالمشهد في المخيال وذاك وِفاقُ ما بين المرسل والرسالة والمرسل إليه والقارئ والناقد...! «وجلي أن الصورة هنا لا تشير إلى مفهوم التقديم الحسي للمعنى بقدر ما تشير إلى طريقة الصياغة أو النظم التي تتمايز بها وتتحد تبعا لها قيمة النص الأدبي، وهنا يذكرنا مصطلح الصورة بنظيره فيما يسمى بالفلسفة الأولى، وبالعلة الصّورية - عند الفلاسفة- تلك التي يكون بها الشيء ما هو، حيث تصبح الصورة هي الشكل الذي تتشكل المادة فيه، أو الهيئة التي يتصور الهيولى بها»[1].

فالصورة قابعة في نظم البيان العربي والعالمي قُبوع اللغة عينها؛ ذلك لأن الصورة أداة ترجمة مخصوصة تلتقط المشهد النفسي والروحي والذهني ثم تلونه باللغة وأطيافها؛ فالصورة ترجمتها كما الصورة لغتها.

والمتأمل المُنعم النظر في تركيب هذا العنوان (الأدب في عصر الصورة الإلكترونية) تكّاشَفُ بين يديه خلفية من وراء التركيب الخبري هذا؛ حيث إن الماوراء البيان فيه فحواه: (ما محل الأدب في عصر الصورة الإلكترونية ؟)؛ وأرى أن بدايات الإجابة عن هذا السؤال بدأت بغير قصد في وجود الصورة مطلق الوجود داخل اللغة الأدبية، ثم أراها صورة تنبجس انبجاسا مارقا يحاول التفلّت من تقليدية الكتابة الكلاسيكية لمتن النص/ الخطاب في الشعر أو النثر؛ ذلك لأن كثيرا من الأعمال الأدبية العالمية طفقت تتمرد على الاكتفاء بالصورة من وراء المتن اللغوي؛ فانبجست في غلاف الأثر الأدبي إيقونة تحاول أن تقول هاأنذا المتن كله بصيحة فنية معادلة أخراة.

«وأدرك عدد من الكتاب والمفكرين أبعاد هذه الثورة فساهموا في تداخل الأدب والإيقونة أو في تكامل الصور والكلمات وشاركوا في بعض الأفلام، أو حوّلوا أعمالهم الكتابية أفلاما أو صاروا مخرجين سينيمائيين كالكاتب الفرنسي (ألان روب غرييه) (Alain Robbe Grillet) والإسباني الفرنسي (فرناندو أربال) (Arrabal) و(جان كوكتو) (Jean Cocteau) و(أندريه مالرو) (André Malraux). وكتب كثير من الكتاب سيناريوات أفلام أو حوّلوا هم أنفسهم بعض رواياتهم ومسرحياتهم إلى سيناريو سينيمائي، كما فعل نجيب محفوظ وجاك بريفير ومارغريت يورسنار وإلياس خوري وجان جيونو وجان بول سارتر؛ ذلك أنهم وجدوا أن الصورة تستطيع أن تُنقذ النص الروائي المنهك وتمنحه ألقاً جديدا وتقدمه للقارئ المُقلّ فتخلُق عنده فضولا لقراءة الرواية» [2].

وهذا باب ثان هو باب الرواية الحديثة والمعاصرة التي حازت ظفراً واضحاً في السبق الفني بين نهضة الإبداع وحشد أكبر قدرٍ من التلقي النوعي، علما أن الشعر العالمي هو الباب الأصل في تأصيل الصورة داخل الفن ذي الخطاب الإنشادي والتعبيري بالشفاهة والكتابة معاً [3]؛ ومهما يكن فإن الأدب يظل المنافس العتيق للصورة في فنون الرسم والموسيقى والنحت والنقش والرقص والمسرح وغيرها.

قراءة عنوان المداخلة (تعليمية التلقي وبصمة الصورة / قراءة في خطاب الصورة من الجمالية إلى التداولية): اخترت تشكيل هذا العنوان بأجزائه تلك في ضوء المحور الثالث للمؤتمر، وإيمانا مني بأن من مهايا العنوان الكلي للمؤتمر ماهية المتلقي باعتباره المثقف الذي يحيا حركة التلقي وثورتها التقنية الملأى بالزخم المعرفي السكري بثمالة المعلومة حتى حد الانفجار تارة أو البشاعة تارة أخرى أو المضاعفات السلبية تارات أخر، وبالأخص ساعة تيه المتلقي وضلاله في مفازة هذه الثقافة المعولمة الهائلة.

ويبقى المتلقى محوراً مركوزاً في عملية التثقيف بالصورة التي تعكس إشعاع الرسالة الأدبية كالمشهد الروائي والمسرحي والشعري و السينمائي وغيره؛ والمتلقي هو

"المشاهد" المرغوب في عملية البث الإكتروني للصورة المقذوفة في موضوع ما، ومقام معين؛ والحال هاته فإن محل الأدب من المبثوث ذو وزن ثقيل وخطير وجاد؛ لأنه الأدب وهو يفعل فعله مخطوطاً في المتن الشعري والروائي أو مسموعاً؛ فما بالك وهو مشهود في "السيناريو" أو "الخشبة" أو "الفيلم" وما كان من ذلك القبيل(4).

كما أريد بلفظ "البصمة" أثر الصورة في المخيال التأويلي والتبعة الفعلية والاستجابة المنتظرة بعد إرسال الرسالة الصورية بشُحنتها وألوانها وإيحاءاتها وأصواتها وأبعادها وإبراقها وتؤدّتها...؛ وإذا كانت البصمة في حقيقتها «تتكون من خطوط بارزة في بشرة الجلد وتعلو الخطوط البارزة فتحات المسام العرقية، تتمادى هذه الخطوط وتتلوى، وتتفرّع عنها تغصنات وفروع، لتأخذ في النهاية وفي كل شخص شكلا مميّزاً... » (5) فإن البصمة في مجازها صورة؛ لأنها شكل مخصوص مصوّر بيد الخالق تعالى الذي أتقن صنعه؛ فهو الخالق البارئ المصور الذي جعل البصمة رسالة بها يمّايز مخلوق عن آخر وعلامة بها ينفرد، وقد قال المولى تعالى في محكم تنزيله (خلق السموات والأرضَ بالحق وصوّركم فأحسن صُوركم وإليه المصير)(6) وقال أيضا (هو الله الخالق البارئ المصور له الأسماء الحسنى يسبح له ما في السموات والأرض وهو العزيز الحكيم) (7) فالصورة أياً كانت هي بصمة مائزة لفكرة أو موقف أو حدث أو غاية ما يريدها منشئ الصورة كما أنها بصمة من جهة الأثر الذي نتركه في المتلقي.

وحاولت أن أتخيّر زاوية بحثي في فضاء الصورة العنوان، الصورة المختارة المصطحبة لعنوان الأثر الشعري أو النثري الفني رواية أو قصة أو مسرحية ... أو النقدي الأدبي، ذلك لأني أحسبها أول تفطّن لما بين الصورة الإلكترونية واستيعابها متن الخطاب الأدبي.

وفي ضوء هذا غدت الصورة خطابا مستقلا بذاته بل إنه خطاب مضغوط يتجاوز حدوداً قاصرة فيكملها ويتعقب رسائل متفرقة فيجمعها؛ فهو خطاب إطار لكل شيء

حيث إن الصورة في أعلى قدرتها تستوعب الصوت والصور والموسيقى والحركة والألوان والحوار والمعاني والمحادثة وتعبير الصمت وكائنات عاقلة وغير عاقلة، كما أنها تؤدي أدوار فنون أخرى كالمسرح والرقص والرسم والنقش والنحت والتجسيم... هكذا تحصل الصورة الالكترونية على خطاب جامع بخطب أخرى في فضاء موحد يوفر التسريع الزمني والتفريغ المكاني والانتشار المشهدي كما يستولي على أنواع المتلقين جميعهم وأنواع الفهوم ويحتوي أغلب الموضوعات والقضايا كعالم السينما.

وخصّصت قراءة هذا الخطاب ببعدين منهجيين هما: الجمالية والتداولية؛ إذ أتغيّى في تلك المقاربة محاولة حصر خصيصات الجمال في الصورة الخطاب والأدب ثم محاولة جرد سمات التداول بين أطراف الخطاب الصوري مرسلاً ورسالة ومتلقيا وناقداً...

العرض:

1/ مساءلات في وصال ما بين الأدب وعصر الصورة الإلكترونية: عصر الصورة الإلكترونية معناه عصر تفاضح المعلومات وتلاقحها طوعا واضطرارا، جبرا وهيمنة اختيارا وقناعة، لأن العالم سيّار وفقه الزمن زَأْبقَة مِلحاح وفلسفة المكان تموّج ساحر وحياة الإنسان تَقْلاب لا تعرف القرار، والأدب أحد ألسنة هذا كله مادام أنه العبارة عن الخلد الوجداني والتأمل الذهني بين توتر وتفتّر؛ ومنه فالحركة اليومية المستبقة المُتخطّفة تتفاعل والأدبَ من حيث هو ترجمة عن كل الوجود في واصلة الخطاب الصوري اللامع.

- كيف تاثّلت الصورة الإلكترونية بجذور ما قبلها كالصورة الفنية والأدبية والبلاغية والشعرية ؟

مما لا يُنكر أن إبداع الأدب وقراءته ونقده ذو فضل كبير حمل الإنسان على تسخير الآلة العلمية وتوظيفها لخدمة المتن الأدبي، مادام أن الخطاب الأدبي صورة بوجه ما «فقد بات الشاعر يعاين الكون والكائنات بعين الكاميرا، وبات ينوع من زوايا لقط الصورة والوقف على نحو ما تنوّع الكاميرا أوضاعه، وبتنا نقرأ في القصيد الصور ذات المشهد الكلي والمشهد النصف والمشهد المكبّر والمشهد الحركي وهلمّ جراً... ذلك لأن النص المصور بات ينافس النص المحروف، لأن النصوص المصورة

السمعية البصرية باتت من أهم وسائط تمرير المعرفة وتجاوز عائق الأمية عند الجمهور...» [8].

وهذا حتى يُعلم أن الصورة الإلكترونية لم تنطلق من العدم فهي مدينة لأصالة الصورة الأدبية بكل أطيافها، والحسنة الجديدة محسوبة للتطور العلمي والابتكار العقلي المتجدد قصد تفعيل وفاعلية أكبر وفي الإبلاغ أدخل.

والخطاب الروائي كما المسرحي شاهد بياني مكّن الصورة الإلكترونية من أن تُحرز نجاحا كبيراً بين صفوف المتلقين بشتى مستوياتهم، حيث غدت آلاف الصفحات ومئات الفِقَر مختزلة في المشهد الإلكتروني والكتاب المُحرّك في صور الشاشة والسينما والمونتاج وغيرها [9].

ومن أجل هذا وغيره لا نتفاجأ لما نتأمل فيكتور هيجو وجبران خليل جبران رسّامين، ولمّا نشاهد قصصا وروايات ومونولوجات ومسرحيات... في شكل فيلم أو شريط سينيمائي، وقريب من ذلك، بل وسابق عليه بث صور معينة داخل المتن الأدبي أو على غلافه وعنوانه وكلمة ناشره...

- أمن علاقة بين عنوان رواية ما وفيلم عن الرواية نفسها ؟

والأمر نفسه يتطابق على أعمال أدبية وفي أجناس أدبية عديدة عند الغرب والعرب، ولكن السر العلاقة بين عنوان الرواية المخطوطة والرواية (المُؤَفلَمَة الممثّلة) بالصور الالكترونية؛ إذ إنها علاقة معادلة فنية بين المجرد والممشهد لغاية تقريب الرسالة وبلوغ هدف الأثر ورد فعل المتلقي وإشراكه في استيعاب كل جزئية وقد استطاع الجمع مقارنة بين المسطور والمنظور بالإبصار؛ لكن كل العلاقة كامن في أن الصورة الروائية مخطوطة أو مشهودة تحتاج إلى تصور المتلقي[10] فهو دوماً مدعو إلى إعمال مخياله واسقاط الغائب على الحاضر وعقد القِران الفني والموضوعي بين الموجود والمفقود؛ وكل ذلك تسهيلا وإغفالا لوطأة الموضوع الروائي على عقل المشاهد وقلبه

فيخفف الثقل بأن يكون طرفاً متلقياً يصنع المشهد بطريقته الخاصة وهو ابن الواقع والحادثة الروائية نفسها أو شبيهها؛ وهذا من أسرار الفن وفعله في الإنسان تذكراً واستحضاراً وتوقعاً كما تحملاً لخطورة الفكرة المعالجة والموقف المدروس.

• أتمة مُؤالفٌ فني قوي الفعالية يجمع النص المكتوب والمرئي والمسموع والمتخيل والمؤول... في صورة واحدة ومصدر بياني واحد ليمنع كل المصادر عن وظيفتها فينفيها ليُغني عنها ؟ أو ليجاريها فيستبقها فيتجاوزها ؟

لا يُعقل توجيه الإبداع بقيود ليست من سليقته وخصائصه فهو صوت حر في أغلب أطواره وأشكاله ووظائفه؛ لهذا لا يمكن حصر النوع الأدبي الوحيد الذي يمكنه القيام بأداء الرسالة الأدبية لكل الموضوعات وبشتى الصيغ والطرائق الفنية ولكل المتلقين والأزمنة والأمكنة والوضعيات الممكنة والافتراضية، لذلك باتت نظرية الأجناس الأدبية في مستواها التقليدي المكتوب هاجس النقاد إلى اليوم، فما بالك بمسألة الصورة في تلك النظرية بأجناسها مجتمعة أو مفترقة.

وإخالني صائبا –ابتداءً- إن قلت إنه يستحيل إيجاد ذلك المؤالِف ذي الشكل الواحد المانعِ كلَّ مصادر التعبير أو المجاري رسائل الإبداع وخُطُبه كي يتجاوزها وإنما يتوقف الأمر على ما فوق الصورة أياً كانت والصورة الالكترونية مهما بلغت من شأوٍ، ذلك لأن الفعل الزمني - سيرورة وصبرورة- مصطحبٌ بفيض الإبداع اللامتناهي؛ ذانك هما الحكمان في اقتراح الشكل الصوري الذي يمكنه استطاعة هذا الأمر، وأنّى لهما ذلك وفعل النقد الأدبي والفني لا يسكن ما تحرّك الفن «والقضية ليست قضية تقليد أسلوب من الأساليب أو رفضه، وإنما هي قضية إدماج مختلف عناصر الشكل والمضمون في كيان الفن، حتى يمكن أن تتلاءم مع الواقع الذي تتعدد جوانبه وتتجدد إلى غير نهاية. وكان من الطبيعي أن يمر الأدب الإنساني بكل هذه التحولات الفكرية والفنية، العميقة والسريعة؛ حتى يواكب إيقاع العصر اللاهث الذي لم تقنع فيه التكنولوجيا بالأرض فانطلقت إلى الفضاء والكواكب الأخرى. ولذلك يتناقض كل تشبث متزمت بمنهج فني محدد، أياً كان هذا المنهج مع مهمة خلق تركيب جديد يستفيد بنتائج آلاف السنين من التطور الإنساني وتجسيد المضمون الجديد في أشكال جديدة»[11].

وإن كـان لا بـد مـن مؤالِفـات فنيـة شـكلية ذات أجْناسـية للتخـريج الفـني والإرسالية الجمالية فإنها كائنة من جهة التناسق الواقع بين بعض الفنون المشتركة في عناصـر الإخـراج الفـني والـتي تتنازعهـا تقنيـات موحـدة؛ كمـا بـين الروايـة والـسينما «ونشأت مجموعة مـن الكتـاب والـروائيين الـذين قـاموا بـالتوليف بـين الروايـة والـسينما فهذا مثلا نجيب محفوظ – والمعـروف عنـه أنـه تولّـع بالـسينما منـذ نعومـة أظـافره إذ راح يـتردد إلى دور الـسينما وعمـره سـبع سـنوات هـا هـو في روايتـه (ميرمـار) يـستخدم تقنيـة سـينمائية في بنيـة روايتـه فنقـل الحـدَث (مـا حـصل في بنـسيون ميرمـار) أربـع مـرات متكررة، ولكـن مـن زاويـة ووجهـة نظـر الشخـصيات الرئيـسية في الروايـة (والـتي تمثـل الأحزاب السياسية الكـبرى في مصر إبان الستينات): عامر الوجدي (الوفـدي)، حـسني علام(ابن الإقطاعي)، منصور باهي (الـشيوعي)، سـرحان الـبحيري (مـن حـزب الاتحـاد الاشتراكي الناصري)، كـأنه سلّط على الحدث أربع كاميرات تعمل في الوقـت نفـسه وكـل كـاميرا تنقل الحدث من خـلال شخـصية مـن هـذه الشخـصيات الأربـع، ونلاحـظ أيضا أن أسلوب نجيب محفوظ تطور كثيرًا وتأثر بالفن السابع...» [12].

وذاك واحـد مـن النمـاذج العربيـة الـتي شـقّت طريـق الـدمج والترتيـب بـين فـنين مكتوب ومبصور استولت فيه الصورة على عقلية المرسِل والمرسـل إليـه والرسـالة لمـا في هذا المـزج الفـني مـن فاعليـة مـضاعفة وأكـبر تختـزل المـسافة الزمنيـة وكُلفـة الجمهـور المتلقي مع كثرة عدده وتنوع مستوياته وسعة انتشار الخطاب السينمائي؛ والأمـر متعـدد في نمـاذج عربيـة وأجنبيـة حديثـة ومعاصـرة؛ عنـد الألمـان والأمريكـان والفرنـسيين ... وغيرهم، كما عند المصريين والسوريين واللبنانيين والمغاربة؛ ومن أمثلة التماشُـج الفـني بين الشعر والـسينما نمـوذج الـشاعر الكـبير جـاك بـريفير في رائعتـه الـسينمائية (أبـواب الليـل / les portes de la nuit) [13]، وهـذا قريـب مـن مئـات الأعمـال الفنيـة الرائـدة الآن مثلمـا نقـرأ في عنـوان:(تجـارب إبداعيـة في أفـق مفتـوح مغـامرة الـنص في الـسينما

المغربية بقلم د محمد صوف) بقوله: «قطعت التجارب الإبداعية في السينما المغربية شوطا مهما في التعامل مع لغة السرد، استفادت خلاله من أحداث مدارس صناعة السينما في العالم» (14)، وثمة تلاقح واضح بين الفنون من الرواية إلى المسرح إلى السينما كما فُعل برواية (وقائع موت معلن) للأديب الكولومبي (جابر جارثيا ماركيز) وقدمها المخرج المسرحي (سلبادور نابور) ثم خضعت الرواية المُمسرَحة نفسُها إلى السرد السينمائي بيد المخرج الإيطالي (فرابشيسكو روزي) (15).

ومن المخرجين العرب الذين فعّلوا النص الأدبي والمسرحي فمَشْهدوه رائد الدراما السورية أسعد فضة الذي أخرج مسرحيات عربية وعالمية مثل (الإخوة كارامازوف) و (فايمار) وكذا في محال المسلسلات (أبو كامل/ السيرة الهلالية/ الجوارح...) (16).

2/ تداولية الخطاب البصري / الصّوري وفاعلية المُرسِل والمتلقي: (The use of the visual discourse)

أثبتت السنون والقرون أن الذات البشرية مولعة دوما بالجديد وما يلفت انتباهها ويلوّن رتابتها ويمُدّها بما ينفعها؛ ومنه فلازمة التداولية مشروطة بالتلقي الخطابي أياً كان منذ زمن الخليقة الأول، وهكذا فكلما بدت شاكلة لنقل الخطاب بين المُرسِل والمرسِل إليه فهي أتقن صنعا من السابقة وآكد بالإبلاغ - غالبا - وبانتشار أوسع في فضاء التراسل العالمي للأدب وفنونه الشتّى «مما دعا أحد كبار مفكري علوم الاتصال الجماهيري إلى القول (بأن الإنسانية تعيش الآن عصر الصورة في أجلّ وأوضح المعاني) فأثر الصورة على المجتمع واضح في كل لحظة، ... وشارك التصوير أيضا في البحث العلمي، وفي تسجيل مظاهر الحياة، وفي العملية التعليمية، ... ويكفينا تدليلا على ذلك عدة قياسات وإحصاءات نذكر منها على سبيل المثال إن جملة ما استهلك من أوراق التصوير عام 1980 بلغ قرابة أربعمائة مليون متر مربع، بينما لم يتعد استهلاك العالم عام 1971 ما يناهز 235 مليون متر مربع، وإن دلت الأرقام على شيء فإنما تدل على حاجة الإنسان المعاصر إلى التصوير الضوئي كنتيجة مترتبة على زيادة

عناصر الاتصال ونقل الأفكار...» [17]، وهذا عن عام 1980 وعن الورق، فيا ترى ما حال القرن الحادي والعشرين وما استهلك من الورق وغيره أيضا، وبكل الوسائل التصويرية والموضوعات وسعة الإذاعة الصورية وكمها الهائل وكيفها البديع...؟!

ولهذا حقّ للنقاد ووجب عليهم أن يعمّقوا حقل التداولية في خطاب الصورة الإلكترونية اليوم، لأنه منهج تمليه الساعة وطبيعة التلقي التي تعد بأخرق الثواني البارقة والدقائق الخاطفة في أنحاء المعمورة ومدى شيوع الأثر الأدبي في السينما والمشهد والفيلم وغيرها من مصادر الصورة؛ والزخَم عملاق في مادة التصوير عبر العقود وفي كافة الحضارات، مادة ملأى بالنماذج والمؤلفات والأعلام التي استبقت البَحَثَة المعاصرين إلى مخابرة الخطاب التصويري وممارسته وعلاقته بالحياة و المعرفة وكل الفنون والعلوم من أرسطو المنظر اليوناني إلى العالم العربي الحسن بن الهيثم إلى الراهب الأنجليزي روجين باكون وغيرهم [18]إلى غاية التماهي المتكاثر المعاصر في مادة ذلك الخطاب في يوم الناس هذا؛ حيث إن عالمية المعلومة لم تعد تعرف حدودا سوى حدود العقل البشري المتمادي في الاختراع والابتكار تعاملاً مع الكون والمعرفة والإنسان والمجهول جميعا.

وههنا لا بد من الناقد السينمائي المتمرّس في الفن الأدبي أن يكونَ ضليعا في إنتاج النص الأدبي إبداعا ومعرفة، ومضطلعا على مناهج النقد وعارفا بالسينما والمشهدية والصورة في آخر ما بلغته من إنجاز خطابي عالمي؛ وبغير هذا لا يمكن –في أحسن الأحوال- أن تُنقَدَ الصورة الخطابية الإلكترونية نقدا أدبيا فنياً جمالياً توصَالياً كاملا، وهذا الأصل في المسألة، أما الفرع فيها هو تظافر رؤى كل المبدعين شعراً ونثراً ومسرحاً مع نقّاد هذه الفنون وغيرها كعلم الاتصال والحاسوب وما حذا حذو ذلك كلّه، عسى أن يبلغً النقد الفني مرماه المتغيى من جراء الأدب والصورة الإلكترونية.

أيّ الأجوبة أشفى إن سأل سائل؟ أيّ الخطاب أولى بالأثر ونجاح التداولية المسرحية المخطوطة أو المسرحية نفسها في الخشبة أو على السينما أو الشاشة؟

هكذا تحار الذهنية التأويلية في حسم الإجابة في هكذا محاولة- ومهما يلفت من الدقة والحرص والرجاحة- عن مثل هذا السؤال وغيره ذلك بسبب أكبر من السؤال نفسه، إنه سحرية الفن وتأبّي الخطاب الأدبي بكل أشكاله وتعبيراته، فهو الفن بكل أبوابه يحاول تأدية وظيفته بأشرق صورة وأمتعها؛ ومثل هذا مرآة على مرآة تعكس للناظر مرايا فيها وهو يقابل المرآة الثانية بحمله مرآة أولى؛ فهي صورة واحدة لصور متعددات؛ فالمسرحية مسطورة ليست كالمشهودة في قاعة المسرح، كما أنها ليست في السينما رغم أنها هي هي، أي المسرحية عينُها؛ وهكذا الفن صنو الجمال « إنّ ما تحققه الفنون في كل عمل فني، منظور إليه على حدة، إنما هو، بحسب مفهومها، الأشكال العامة لفكرة الجمال قيد التطور. ويبدو الفن، بصفته التحقيق الخارجي لهذه الأشكال، وكأنه بانثيون- أي أشهر معابد روما- يقوم فيه روح الجمال، العاقل ذاته بذاته، بدور المهندس المعماري والعامل معًا، ولن يقيّض له أن يكتمل بناء إلا بعد ألوف السنين من التاريخ الكوني»[19]

فمن يسأل ذاك السؤال ليقول: إلى متى ينجح التلقي والتوقع والتأثّر والاستجابة... أمام تفْعال الصورة وبخروقيّة سريعة وعجيبة تجاه المتلقين؟

الصورة تهيئ تلقيا يزاحم وجه الحياة اليومي في خطُبٍ عديدةٍ داخل الصورة الإلكترونية في المشهد السينمائي أو الفيلم والسيناريو والمسلسل*؛ وهي الظلال والأضواء والأشكال والأبعاد والأصوات والموسيقى وأجزاء الصور والحركة والجمود والإلماع والإبراق والتصغير والتكبير و"فلاش بيك" و"الأرابيسك" وتقنيات أخَر والألوان والتخييل وتجميع المواقف والصور التي قد تحتاج إلى آلاف الأمتار في حجم إطار للشاشة قد لا يتجاوز المتر المكعب أو ما يقاربه؛ فعنصر الإبهار والإمتاع وفواعل أخر من شأنها أن تغري المتلقي فهو بين حقيقة وشبه حقيقة بين ممكن منعدم ومنعدم ممكن عند المقارنة بين شعور المشاهد تجاه الخطاب الصّوري المشهود؛ ولأن الصورة الإلكترونية استحوذت على كثير من المجالات كإنجاحها فعل الخيال وتفعيل ذهن

المتلقي/ المشاهد ووجدانه كما أنها استوعبت النص المكتوب أو الشفهي وصيّرت كل ذلك كأنه قطعة من الحياة اليومية وبرُؤى أخرى؛ وههنا مقام حسّاس يستوجب ذكر نوع خاص من القرّاء المتلقين هو قارئ الصورة ومشاهدها وهو نوع يشمل كل أنواع المتلقي الأمي والمثقف والمتخصص والمبدع والناقد والصانع والصحفي والعالِم والعامِل والمؤوّل؛ ودرجة الحضور القرائي للمشاهد أقوى من غيره كالقارئ في المسطور أو السامع «إن فعل القراءة إذن عملية شاملة ومعقدة تؤسسها مجموعة عناصر ومحددات ذاتية وموضوعية، نصية وخارج/ نصية، يمثل فيها الوقع الجمالي الدور المحرك والفاعل في صنع التجربة الجمالية ككل». [20]

3/ سيمياء الصورة الخطاب وشعرية إيقاعه في الذاكرة والنفس*: الصورة الإلكترونية علامة خطابية مخصوصة، ولكل رسالة سيمياء وإيحاء وتأويل وتأثير فصورة الأدب في السينما أو الفيلم انزياح جمالي وعُدول لغوي يذهب بالموضوع المطروق والخالجة المدروسة ذهابًا مركزاً يحمل المتلقي على استحضار الأثر في الذاكرة والنفس؛ فبالصورة يبدو المشاهد/ المتلقي البطل الفعلي الثابت أمام الصورة رغم أنها عالقة بشخوص وأحداث ومشاهد أخرى؛ لكنه المتلقي الشخص الوحيد الذي من أجله أُبتُدع نص الصورة الأدبية الإلكترونية وله أُنتجت وكانت وبمدى استجابته ونفوره تتطور قوة الصورة وتزدهر الآلة وتقنياتها وصناعتها...!

وإذا تميّزت الصورة الأدبية بفنّيتها الجمالية وشعريتها الراقية في الأدب المخطوط والمسموع والمسرحي؛ فإن المشهد الأدبي الإلكتروني ينفرد بشعرية وإيقاع مخصوصين يفعلان فعليهما في ذائقة المتلقي/ المشاهد؛ حيث إن الشعرية في الصورة الإلكترونية هي حركتها الفنية رغم سكونها الواقعي الفعلي؛ فمهما ترجمت من حدث وفكرة ومشاعر إنما هي صورة مجازية تحاول أن تعادل الأصل، وهذا عدولُها وأريحيتها وانزياحها، حيث إنها تملك شعرية يصل إليها المتلقي بذوق البصر ولغة الإبصار؛ فللون والحركة والصوت والأبعاد والظلال... شعريتها المتناهية في خَلابَة الأداء؛ وإيقاعها يتعالى على الوزن والقافية والجرس والسجع والفاصلة وإيقاع اللغة

داخليا إلى كل ذلك وزيادة، فهو إيقاع الصورة المحفورة في بصيرة المشاهد بعد بصره وهي لغة إيقاعية تجادل الصورة الحية اليومية التي هي في أصالتها من إرادة الحق الخالق تعالى فهو الحي المدبر المصوّر؛ لكن الصورة الأدبية الإلكترونية صورة المخلوق المبدع الذي يحاول قراءة وجوده بنظام يحفظ سلامته واتزانه والحال هاته حال الخلق والبشر العاجز أمام إعجاز الكون برمته.

والصورة صورٌ من حيث مظانها وطرق تَقَانتها ووظائفها وخصائصها سواء أكانت الصورة الفوتوغرافية أم الإلكترونية أم الإشهارية وما سواها، فهي ذات سيماء وإيقاع ينحصران في السياق الخطابي وقد أُدمجا دمجاً فنياً "استتيكياً" خالصاً.[21]

4/ صورة العنوان وعنوان الصورة (قراءة نماذج في أعمال روائية/ شعرية / نقدية) (Picture of the title and the title of the picture)

• الترداد بين العنوان المكتوب وعنوان الصورة: تتلاقح الآثار الأدبية مع فنون أخرى بطرق مباشرة وغير مباشرة، فكما أن العمل الأدبي لا يُفصح عنه إلا بفعل التخريج الفني برسم الخط وتقنيات الكتابة وأدوات الإيقاع؛ فإنه لا يستغنى –أحيانا- عن فنون أخرى كالرسم والتمثيل والمسرح والموسيقى والسينما والنحت والرقص والفن التشكيلي وغيرها، مادام أن بعضَ هذه الفنون في حِوج إلى النص الأدبي، كحاجة المسرح والسينما إلى متن الرواية والقصة.

والرواية عنوانها يُفصح عن هويتها؛ في حين قد تأخذ فضاء معادلا وظهيرا فنيا تستعين به كفضاء الصورة المرسومة في غلاف الرواية الأمامي –غالبا- ليكافئ دلالة العنوان المكتوب؛ ومنه فالصورة على هذه الشاكلة ترداد بياني بالمعنى دون الكيفية يؤدي إبلاغية مقصودة وإرسالية وظيفية تجذب القارئ؛ وتحاول تسريع الرصد الدلالي لمحتوى العنوان ولقطة مشهدية تُدرَك بالعين القارئة قبل تقليب صفحات الرواية وتأمل مشاهدها المكتوبة بالحرف والحركات ودلائل الكلمة والجمل وأدوات الرسم الخطي... ! فوظيفة الصورة اختزال استعراضي يُحرج المتلقي ويثير انبهاره، وما العيب في هذا ما دامت الإحراجات الإشهارية لحاجات الإنسان أكلا وشربا ولباساً ومركباً

وتطبيباً... تطالعه كل حين بالجديد بل تضايقه وتأخذ بلبه؛ فإن كان ولا بد من ذلك جسديا فإن الحاجة إلى إنماء الفكر والذوق والشعور أولى وأقمن، لأن خدمة الجسد لا تُغني عن خدمة العقل والقلب، وخلاف ذلك أدخل في الصحة وبها آكد.

فللعنوان وظائف عديدة بها يقع التوازن في إنجاح عملية التلقي كالوظيفة الدلالية والجمالية، «وأما تجاريا فيتعلق بتوظيف العنوان لترويج الكتاب وإغراء الجمهور باقتنائه وقراءته. لذلك نجده يعتمد على العديد من المظاهر الاقتصادية والجمالية والعلوم مثل علم النفس، والفنون مثل فنون الإعلام والاتصال والإخراج والكتابة والرسم والتلوين وغيرها. فكم من كتاب كان عنوانه وراء كساده، وآخر وراء رواجه». [22]

ومهما يكن فصورة العنوان وبالأحرى عنوان الصورة يخضع إلى دراسة علمية تستتير معارف عديدة وتستشير أهل اختصاص كُثر؛ وخصائص الصورة العنوانية في شكلها وحجمها وألوانها وظلالها وأبعادها...إنما هي تقريب للتفصيل الروائي وإلْماع خاطف لما هو مبثوث في المتن وخطاب منضغط عابر، مثلها مثل كلمة الناشر أو إشهار الإعلامي في الجريدة أو في الوسائل المرئية المسموعة... وقس على ذلك، وسيمياء تلك الصورة حية متحركة في مخيال المتلقي الحصيف المتمرس قبل شروعه في قراءة الخطاب الروائي محاولاً صنع العلاقة بين العنوان المكتوب والصورة، ثم يفتح باب التأويل والتفسير ساعة إقباله على المقروء، وتظل تلك الفواعل التواصلية الاحتمالية نشطة طوال زمن القراءة وبعد تمامها، بل تنقش الصورة نقشا، فتحيا في الذاكرة، إذ الرواية المقروءة - لدى ذلك القارئ- هي صورتها المحفوظة في مخياله. [23]

"الجذور" رواية للكاتب"أليكس هاليني"، وترجمة "د.فؤاد أيوب"، والمحامي "سهيل أيوب"، تحكي حياة الرقيق ومأساة الزنوج في إفريقيا وألوان العذاب التي تلقوها تحت سطوة العنصرية والظلم، عنوانها موصول بالبطل "كونتا كينتي" من أسلاف المؤلف (1750م 1962)، وتسرد مشاهد الشقاء والإيمان والحب والشجاعة

والـصراع في أدغـال غامبيـا الإفريقيـة وغيرهـا، المكـانِ الهـاجسِ الـذي زاد الإنـسان الإفريقي تشبثا بجذور الوطن فساق إليه تكالب الاحتلال والغطرسة...

والغلاف وقد كُتب باللون الأحمر لون الدم والخطر ممزوج باللون الأسود ذي السيمياء التاريخيـة الـتي تؤشـر إلى عقـدة اللـون ووقـوع الزنـوج تحـت وطـأة البـيض العنصريين، وحركة الخط مستطيلة ترمز إلى تجذر هؤلاء في أرضهم، ثم إن مشهد الصورة جزء من مشاهد الرواية، فيه تلميح للقيود والأعمال الشاقة إذ إن قُضبان الخشب والسلاسل والصدور العارية... كلها أجزاء تفاعلت ألوانها وأشكالها وأبعادها ومسافاتها لتعادل عنوان (الجذور/ Les Racines) ومتن الرواية بأكمله [24]، «وفي الواقع فمنذ ظهور الكتاب، صار الارتباط بين النص والصورة عاديا، ويبدو أن هذا الارتباط لم يدرس جيدا من الناحية البنيوية، فما هي البنية الدالة لهذا التزيين بالرسوم؟ هل تُضاعفُ الصورة بعض معلومات النص بواسطة ظاهرة الإسهاب، أم أن النص يضيف خبراً جديداً للصورة ؟» [25]؛ فبارت يستنتج لزوم الصورة للنص قياساً بتطور الإيصالية وأدواتها، وتَشاركِ مصادر ذلك في رسالة التلقي، ومثل هذه الأسئلة تبحث في الوظائف المركبة التي قد تأتيها النصوص مع الرسوم والرموز؛ والمضاعفة هي نفسها الإسهاب، ولعلهما التراداد الذي أريده في دراستي، مضاعفة الدلالة النصية بدلالة صورية (رسمية/تصويرية)، وهي مضاعفة بالمعنى دون الكيفية، فاللون الأسود والأحمر وأجسام الرقيق الشقية..دلالات مشكلة في غلاف الرواية(الجذور) تتناغم وذلك العنوان، حيث إن نص العنوان يضيف حقيقة تاريخية للألوان والأجسام والقضبان والسلاسل... وهي دلالة الجذور على أصول الشجرة الزنجية ومدى تعلق الأرقاء بها تاريخياً وجغرافياً، وإنْ تُحُوّل بهم إلى جغرافيا الولايات المتحدة الأمريكية !

ورواية (ريح الجنوب) ذات عنوان يسم النص بجمالية المكان تؤشر بجغرافيا الأحداث الريفية الفلاحية الجزائرية، وروح القرية بادٍ في العنوان، بل إن لفظ العنوان

أول دالّ معجمي تُكتب به الرواية [26] في أول سطورها، وصفحة الغلاف في واجهة الرواية تحمل عنوان الصورة المركبة من عنوان الرواية المكتوب (ريح الجنوب) مصحوبا بعنوانات إيقونية هي علامات غير لسانية تتكون من صورة تقريبية لـ "نفيسة" بطلة الرواية وقد وضعت كفيها على خديها وتحت ذقنها جاحظة العينين مشدوهة النظرة إلى المجهول، وخصلات شعرها متطايرة يعبث بها الريح، وبجوارها جرّة العجوز "رحمة" رمز الجنوب والبيئة الريفية الفلاحية والمعتقدات الشعبية، وهي صانعة الأواني الفخارية التي تنقش فيها بأناملها رسوماً ثوريةً للذكرى والمجد...؛ ولتلك العلامات التقريبية إشارية إلى ترداد الريح الذي من شأنه الحركة وتيارات التغيير والعراك الفكري والاجتماعي، كجحوظ عيني نفيسة وقِعْدتها رمزِ السهر والتعاسة وتضارب المواقف مع القيم والعادات؛ تلك الطالبة الريفية التي تنتقل إلى الدراسة بالعاصمة مضحية بكل شيء محاولة الفرار من كل القيود الأسرية والاجتماعية...!؛ فهذه الأحداث والمتغيرات نابعة من ترداد المكونات البيانية وتكرارها في المتن الروائي(نفيسة، الريح، رحمة، الصراع، الأب المتسلط، ...) وهذه بعض الأجزاء المرسومة في واجهة الرواية إشارات للتأويل والاحتمال والبحث عن مدى علاقاتها في الصورة الكلية للغلاف بمحتوى الرواية، حتى إذا راح القارئ يتدرج من مقطع روائي إلى آخر شرع في تحقق توقعاته، لذلك قالت "جوليا كريستيفا" «هكذا يُدخل التكرار في كل مرة، بعدا جديدا يسير بالقارئ أكثر فأكثر، نحو محتمل مكتمل». [27]

وتتراءى صورة البطل الفتى الذي عانى شقاء العيش وسط أسرته الفقيرة ومجتمع لا يرحم الضعفاء فينتهز براءتهم وعجزهم، لاسيما إذا كان الأب عابثاً سكيراً لا يفقه المسؤولية الأسرية والأم تسترزق فضلات الطعام من قصور الأثرياء الساطين المتجبرين.

تلك صورة بطل الرواية البائسة بعنوان(المستنفع) للروائي مينه حنا، وتقرن صورة الأعشاب والحقول الباهتة بصورة البطل المنكسرة الباحثة عن مخرج وجودي يعتمل في تلك النظرة العميقة... ! ووقفة البطل بتلك الإنحناءة المتكئة على الباب رمز بعيد يجمع زمكانية الإنسان الطموح؛ فالبطل وسط المستنقع والكوخ والمقبرة في زمن من الانتظار والتأمل سيغير تلك الصورة إلى عالم مشرق يختم بالرحيل إلى اللاذقية ! فالصورة في غلاف الرواية بيانٌ عَتَبَةٌ يخيل للرائي كتلك الصورة التي يتخيلها صاحب الدار من داخل الدار وهو أمام العتبة الخارجية لداره[28]، أما عن سيمياء الصورة الغلافية لرواية (ما تبقى لكم) للأديب "غسان كنفاني"، فإنها ناطقة بلسان حالِها، حالِها المشهدية الترددية التي تعكس فواعل الأحداث الروائية؛ وهي الساعة والصحراء ومريم وحامد وزكريا [29]؛ هذه الثلاثة المرسومة في واجهة الكتاب؛ هي الزمكانية والإنسان، وقد أحدثت تردداً روائياً وفعليا في مشاهد الرواية الباكية التي تنوح نوحاً فترسم "فيلما سنيميائيا" بلغة الحروف والكلمات والجمل [30]؛ فكم تكررت مفردات تثير السخرية والضياع والبؤس واللعنة والخيانة والتخلف وتحكي فلسفة البقاء والفناء... ؟ !، ودقات الساعة العرجاء في هول الصمت وفضاء الصحراء/ المفازة... إحالات إلى زمن القحط والنذير بالهلاك والتلاشي، رغم أن ترددية العنوان مدعاة للاحتمال الموهوم يقينُه أمام معجم الوجود، فكأنها ترددات تدعو المتلقي/المشاهد من خلال مُخيلته إلى أن يقترب من أفعال المشاهد وأصواتها؛ كيف لا وهذه المخازي والمصائر ترسم يومياً في عيني هذا المشاهد/القارئ –إذا كان رسالياً في وجوده يبكي ما تبكيه الإنسانية في فلسطين وغيرها- وأذنيه جراحات إخوانه هناك، فهو صانع "مونتاج" روائي كمتلقٍ مستوعبٍ لما يقرأ وما يشهد في صورة الغلاف رغم إيجازها. وهذا قبل قراءة المتن وبعده ولهذا فالرواية أيسر تحويلاً من نصها المكتوب إلى إخراج سينمائي تمثيلي؛ وهذا الذي شهدته هذه الرواية من نقلة فنية ترددية من المكتوب إلى المرئي المشهود في الشاشة

/السينما، «هذا يعني أن الفضاء النصي يمنح أدلته للعين المسترسلة في القراءة ومسح المكتوب، في حين إن مكونات الفضاء الصوري تستدعي توقف هذا الاسترسال وتستلزم فترة زمنية أطول للإدراك»[31] وهذا أريدَ به أن إدراك الصورة في غلاف الرواية - مثلا- وخاصة قبل قراءة المتن الروائي قراءة متأنية ترغم القارئ/ المتأمل على زمن مستديم ومتملٍ أكثر من زمن المتابعة العينية بالبصر في أسطر المتن وحروفه، لأن الاسترسال البصري متحول مع المكتوب في حين إن ثبوتية الصورة توجبه المكوث والتثبت لإعمال الخيال والتفكير شحن الاحتمالات، فهو استرسال داخلي "مونولوجي" يحاول إنشاء المشاهد الروائية توقعاً ومقاربة.

● شاشة الخطاب الأدبي والنقدي بين عنوان الصورة وصورة العنوان: عنوانات ذاكرة الجسد/ فوضى الحواس/ عابر سرير... سَنَن بياني جمالي تعتمد الروائية ركوبه، وهو غموض الفن وإيحاء المشهدية المختزلة في واجهة العمل الروائي ليكون لغزاً بيانياً يفصل في قفا العناوين ليشرحَه الكاتب في مشرحة الزمكان ومعركة الفواعل الإنسانية والقدرات الفاعلة الأخرى، فسيمياء الصورة (الواجهة) ترداد جمالي رامز يخفي التوقع الخطر والمفاجآت الأليمة ويغري طاقة التلقي، لأنه القارئ الذي يتحرّق إلى إيضاح الصورة المتلبسة بالشكوك والاحتمالات ومنارات الأسئلة... فالرواية عنوانها، وعنوان الرواية هي كل شيء من حيث إنه لا شيء فيه يشفي الغليل إلا بتصفح الرواية، بل وأحياناً لا يتم الإشفاء إلا بالفيلم/ السينما أو فن الخشبة والمونولوج... وما الفن الرابع والسابع وغيرهما بذلك الترتيب إلا دلالة على فعل الترداد الفني الأجناسي التخريجي لخدمة الموضوع الواحد... !

ولا شيء كذخيرة الموضوع وشعلة الفكرة وهاجس الوجدان القلق ودموية الموقف ونور الأمل وزعزعة الوجود... هي مورد الرواية متنا وعنواناً وتأثيراً واستجابة.[32]

وصورة عنوان (ذاكرة الجسد) ذات سيمياء تستعير مؤشراتها الدالة من متن الرواية وهي (الجرّة/ لوحان فنيتان باهتتان دون تحديد محتواهما، وشمعة وثوب في

وضعية شخص يركب اللوح الفني السفلي كأنه مطية جواد، ولا يبرز من الشخص إلا أسفل الساق الأيسر وقدمه)؛ وفوق الإطار الذي هو كلوح فني ثالث جامع يقع اسم الكاتبة مُمتَدةٌ بعض حروفهِ إلى الجرّة، وفوق ذلك كله عنوان الرواية (ذاكرة الجسد رواية) ونقطة الجيم مكرّرة تناظر إحداهما الأخرى علامة على تكرار الشيء وتثنيه...[33]

وقد يذهب توقع الدلالات المرموز إليها في أجزاء الصورة بالمتلقي/ المدرك ببصره كل مذهب، إلا أنه لا يمكن أن يحيد عن الإطار لا سيما بعد قراءة المتن أو بعضه أما إذا اكتفى بصورة الغلاف فإنه لا يطمئن إلى احتمالاته ومقارباته مهما أحكم التأويل؛ لذلك تظل صورة العنوان مجدية رسالية في العمل الأدبي النزيه —رغم الغاية التجارية والتزيينية — رغم عدم كفايتها في الإرسال التام لمدلولات الخطاب، «لا أحد ينكر مدى التأثير الذي بات يمارسه قطاع السمعي البصري على عملية الإبداع الفني والأدبي؛ إذ القريحة والخيال والملكة استفادت كثيراً مما تحقق من مكاسب على صعيد تقدم التقنية والتكنولوجيا، وبات لذلك التقدم أثره على حاسة الاستقبال عند المتلقي، إذ تطورت القابليات على إيقاع التوسع الباهر الذي تم للفنون نتيجة تفاعلها مع منجزات الآلة والتكنولوجيا...». [34]

فالصورة المركبة بالعنوان إثراء للموضوعة الروائية وترداد يجذّر وزن الموقف الأدبي وقيمته الفنية، لأن تناغم المبصرات مع الإدراك بحواس اللسان والأذن واليدين المعطّلة ساعة الإبصار المُنْصَبِ على الصورة ضرورة يجب تكاملها لإتمام عملية التوصيل والإبلاغ لذا احتيج فيما بعد المكتوب إلى المسموع والمرئي والحركي؛ ومنه فتتواتر المقروئية بفعل العينين مع تقليب الصفحات باليدين إجراء لعملية التلقي يظل في تفاعل مع تلك الصورة العنوانية المضغوطة، وقد حاولت المخيلة استلهامها — ولو احتمالاً وتوقعاً حيوياً- فتشرع مع المقروء في بناء دقائق الصورة /العنوان.

فالجرّة المقلوبة رمز فراغها ثم إفراغها على الجسد؛ وكأن القُلّة رأس ذلك الشخص الموهوم في لوح الغلاف علامة التغْراب والسياحة في اللاموجود والمنظور واللوحان التشكيليان يتيمان جماليان يحيلان إلى الرسم والرسّام ذلك الفنان المبتور ذراعه فتمتزج ذاكرة التاريخ الثوري بجسد فنان يكرّس عملية التطهير الفني، وتبقى الجرّة معتلية اللوحين الفنّيين عنواناً للفن التشكيلي والفن عموماً ويُسدل ثوب الشخص على اللوحين تعليقاً رامزاً لموئل الجسد خلاف الذاكرة وقد سُكب ماء ذكرياتها في اللاّحيّز وتغدو مُؤَنْسَناً فاغراً فاه يستطلب من يُجالسه... !

أما صورة عنوان (عابر سرير)، فثمة صورة ذات مزخرف كالفسيفساء وداخل الصورة مركب غريب، حيث يبادئك الستار المسدول في هدوء مساكن وهو مقدمة "لديكور" الغرفة التي هي غرفة تضم سريراً وقد علق وراءه جدارية رسم عليها سرير مريض كأنها غرفة مستشفى فثمة صورة داخل أخرى، ولا أثر للسرير الثاني الخاص بالمريض سوى بعض أجزائه التي تطل من الجدارية وفيه أعمدة شاغرة من أي ثوب أو رداء أو المريض سوى معلقة البطاقة الاستشفائية للمريض المغادر لا يدري أحد أين مصيره، أما عن السرير الجميل المرتب فيحتوي نمرقتين (وسادتين) إحداهما وهمية فذاك المريض مقرون بنمرقة هي الذاكرة في سيمياء غرائبية مرتبطة بمشاهد (ذاكرة الجسد) وغيرها، وكأن الذاكرة أنسنت فوق السرير لتوحي بأن العابر لا يقيم في الأسرة وإنما يقيم هناك في الذكريات؛ فهو مفقود في الصورة، وكأنه رمز للموقف الأدبي الروائي وصورة النموذج البشري الذي قد يتعدد ترداده في قصص ....واقعية لأشخاص يعبرون الأسرة/ الذاكرة؛ والعبورية دليل الصدمات والتحولات من مشهد إلى آخر... وفوق السرير يرتمي قطعة جميلة منحنية تخترق إطار الصورة والسرير معاً، وكأنها إشارة إلى حركة العبور...؟[35]

وصورة غلاف الرواية الفرنسية للرسام الروائي فيكتور هيجو "البؤساء/ Les Misérables" توحي بأخزل صورة وأخصرها يطوى الأحداث المأساوية لكل بؤساء الرواية ونماذجها البشرية في موقف أدبي مثخن بجروح الإحباط والأسى والتشرّد والبطالة والإقصاء...؛ ولعلها صورة بطلة السّرد "كوزيت" وهي نموذج مختار في صورة الغلاف كافٍ للتعبير عمّن سواه داخل الرواية المخطوطة وداخل رواية الوجود أيضا

وصورة الغلاف إلماع ذكي يحرج المتلقي ويحفر فيه ذكرى الصورة المعتصرة الجامعة لكل الشريط الدرامى داخل المتن الروائي، فالجزء يذكر الكل؛ ومنه فالصورة معادل خطابي يعضُد عنوان العمل الأدبي.

أما في نماذج الشعر العالمي – وهي آلاف – فثمّة ريشة الرسّام التي تُجمّع جزيئات الديوان في نقطة واحدة تليق ومقام الواجهة العنوانية، كصورة الشاعرة نازك الملائكة فالديوان ديوانها، وكأننا بصورتها هي ديوانها كله؛ ومن هنا يُعلم مدى وقع العلَم/ الشاعرة في كل ما شعرت به وبه كتبت مشاهدها الشاعرية الساخنة بالأشواق والمشاجي والهزائم والساخرة من تكالب الآخر على الشرق بهمجيّة عافها الوجود فصورة العَلَم- نازك وغيرها- في واجهة الأثر الأدبي ليس معناه كسب الشهرة ورمز الخيلاء ولقب الإذاعة والزهو و"بورصة" الإشهار والمتاجرة؛ وإنما نحسبها ذات معنى أعمق وفي تاريخ الذاكرة والقراءة وشحصيات القرّاء الألبّاء أثبتُ وأرسخُ لأنها صورة العَلَم الذي عاش لغيره من البشرية والكون وأسمى معاني المُثُل والقيم والحياة المرغوبة في هذا الوجود الشاحب.

وتلك طبعة جديدة لديوان الإلياذة الجزائرية لصاحبها مفدي زكريا، طبعة ذات صورة أبلَغ في إرساليات موحية وهي متحركة رغم وسْمها على الورق في غلاف الإلياذة، لكن من يُنْعم النظر والتأويل فيها يدير شريطا سينمائيا مخياليا خاصاً به –وهنا نكتة إعجازية ومنحة ربانية هي المخيال المتصور المؤوِّل الذي حبا الله به عبده وله يسّره ابتغاء الادّكار والاستحضار- فثمة لقطة لحادثة المروحة في استرداد تاريخي يشي بذاكرة الاحتلال وسياسة الأطماع والتسلّط ولقطة رموز المقاومة الجزائرية الباسلة التي نهضت للحفاظ على بيضة الوطن والشعب ومن فوقها لقطة رمز الخلف سليل المقاومة ممثلاً في كل جندي من جيش التحرير ومناضلٍ فيه ثم لقطة أعمدة وقلاع وحصون كشاهد تاريخي للعمران الحضاري ورسوخ قدمه في الجزائر جزائر التاريخ والجغرافيا معاً ثم لقطة طفلين من جيل الحرية، وما بعد انتزاعها علامة على براءة السّلم والسلام والخصوبة والإنعام، وثمّة مشهد الشاعر وهو يقرأ الإلياذة في صحيفة بين يديه، هو رمز الكلمة والكتاب الخالديْن خلود الفكرة والرسالة

الشعرية ! فتلك صورٌ ملحمية تحيل إلى فن الأوبرا والسينما كأفلام الثورة والحرب التحريرية وغيرها.

أما فيما يخص كتاب الدكتور محمد غنيمي هلال وهو في الحقل النقدي ظل الإبداع؛ حقل يصطحب غلافه بلوْحة فنية دلالة على تلاقح الصورة الأدبية المنقودة مع صورة الرسّام المُبدع لما بينهما من تواشُج العُرى الجمالية والبلاغية؛ فالصورة في الغلاف وحيٌ فن يخفي في طيّاته المتْنَ بخطابٍ إبراقي يحمل المتلقي على التوقّع والوقْع وعُمق التأثّر ومشارك المرسِل... ومثْل ذلك كتابه الموقف الأدبي في طبعة دار العودة وغيره من كتب النقَدَة عربيا وغربياً...

فوظيفة القِران المنهجي بين العنوان والعمل واختزالهما في صورة ما مفتاح نقدي للناقد المتخصص وللمتلقي وللمخرج السينمائي كذلك؛ لأن الصورة رسالة مفتوحة على استثمار المتن فيما بعد المتن كالفيلم وشريط الفيديو وخشبة المسرح والمشهد السينمائي؛ فالغلاف كرسالة إشهارية وخطاب إعلاني ذو وظائف جمالية إغرائية حاملة على الاستفهام والنقد والابتكار والدعاية وإشاعة العمل بين المتلقين.

ولخطورة هذه الوظائف نلفي ثقافة الصورة الالكترونية تترصّد كل ما من شأنه يعلَق بالأدب والإبداع والصورة؛ كغلاف كتاب(محمد) للشاعر والكاتب اللبناني صلاح ستيتة، الذي أثار حفيظة من طالبوا بمصادرة الكتاب وقد صدر عام 2000 بالفرنسية بسبب تزيينه بمنمنمة إسلامية رائعة تصوّر المعراج وتعود إلى عام 1436م، وهذا ما فاجأ الأوساط الثقافية وحمل الجميع على التّسآل والبحث؛ ومما أجاب به الكاتب ستيتة «لا أفهم... أعترف أني لا أفهم!»، مرارا ردّد الشاعر ستيتة هذه العبارة، خلال سئوال طرح عليه ليبيّن موقفه أمام منع الكتاب.!

ومنه فالقول الفصل في مثل هذا السياق وشبيهه يحتاج إلى المناداة بخطاب علمي منهجي معرفي حكيم مسؤول، كالمناداة بنقد حصيف في المنهج التداولي والصورة ومنهج التلقي والصورة، وكل نقد فني خبير بالنقد الأدبي السالف سياقاً ونسَقاً قديماً وحديثاً وخبيرٍ بالخطاب الصّوري الإلكتروني وجنيسه المتجدّد اليوم في الساحة الأدبية والإعلامية؛ من أجل هذا يفكر بعض الدارسين والبحّاثة فيما يمكن أن يرْعى هذا

الخطاب، كما كتب الدكتور شاكر عبد الحميد كتابه (التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوّق الفني).

الخاتمة:

1 - الصورة الإلكترونية تحفظ ماء الأدب وجماليات شعريته وصناعة متقبّليه وثَرَاء مُبدعيه وأصالة ناقديه متى ما كانت الصورة موجّهة توجيه الرسالة الهادفة التي تخدم الإنسان والحياة.

2 - زمنية الصورة والتصور والتصوير أحقّ بحفر الرسالة في خَلَدِ المتلقي في كل الأحوال مادام المخيال والادّكار والتذكر والاستحضار والإيحاء من لغات الذهن البشري مبدعاً وناقداً ومتلقياً...

3 - الصورة معطاء تؤثر في الأدب؛ فكثيراً ما حملت المبدعين على تمثّل ما شاهدوه في قصائدهم ورواياتهم وقَصَصهم ومكتُوبهم ومنظومهم حتى إذا جاء الخبراء بالصورة الإلكترونية أغْنوا ذلك بإثرائه وتقديمه مشاهد ميسورة للمتلقي المشاهد وفاقاً لحركة الزمن !

4- ضرورة انسجام ما بين النّقد الأدبي بأدواته التقليدية والنقد الفني المخصوص بالصورة الإلكترونية والمشهد السينمائي وما شاكل ذلك على منوال النقد التمثيلي والنقد السينمائي...

5- لغة الصورة لغة صامتة من حيث إنها ناطقة لأنها بغير اللسان المباشر وناطقة من حيث إنها صامتة لأنها تشمل ألسُن قومٍ يتحدثون؛ فلغتها ضامّة للُغات اللسان واللون والحركة والإيماءَة والرّسم والديكور... فالسينما تحتوي عملاً أدبياً قائماً بذاته وزيادة تترجم لغته الفنية والسردية والحدثية وتعكسه خطاباً حركيا بالصوت والصورة والحياة العينية؛ ومنه فالصورة هاته ذات شعرية وأدبية وانزياح وتناص وغيرها من خصيصات الخطاب الفني.

6- كثيراً ما توقظُ الصورة الإشهارية الدّالة حسّ الشّعار والنثّار فيُبدعون استجابة لمثير تلك الصورة، كما فعلت صور الأطفال الفلسطينيين المزقين وغيرها من صُور الدراما البشرية في العالم، صور هادفة فاعلة تحمل المتلقي على الاستجابة للمؤثر

الصوري كما تحمله على الإبداع أو النقد أو ردة فعل ما؛ كالذي فعلته صورة الشهيد محمد الدرة في الشعراء وغيرهم ...؟!

7- تلقي المشاهد للعمل الأدبي عبر الصورة الإلكترونية مجتمعاً مع غيره أو منفرداً يدعوه إلى تداول الحديث النقدي عن تلك المشاهد؛ وبالتالي تظفر الصورة بنقد منفتح متعدّد بوجوه متقلبة في تَرْدَاد للتأويل والوقع والتوقّع، وذاك أوسعُ فضاءً من حال الإبداع المخطط.

و مما يمكنني اقتراحه في هذا اللملتقى هو :

1 / تخصيص مجلة دورية لدراسة الصورة وثقافتها.

2 / إنشاء مجمع عربي وعالمي لدراسة الصورة في التلقي والفاعلية

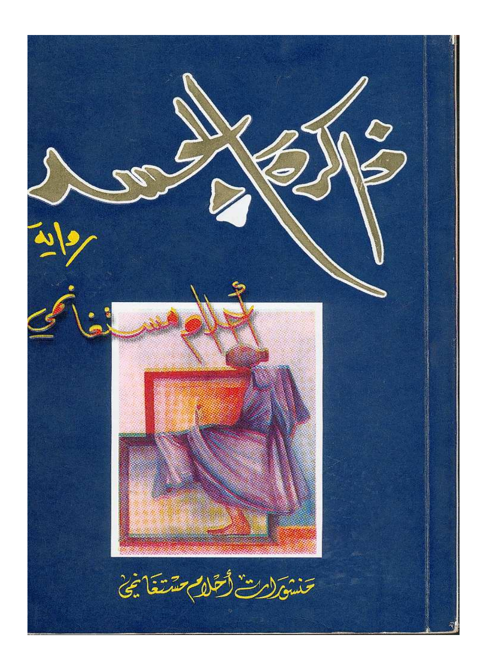
3 / الإجماع على تأليف موسوعة عالمية أو معجم عالمي خاص بالصورة وما يتعلق بها من خلال اللغات كالعربية و الإنجليزية والفرنسية وغيرها.

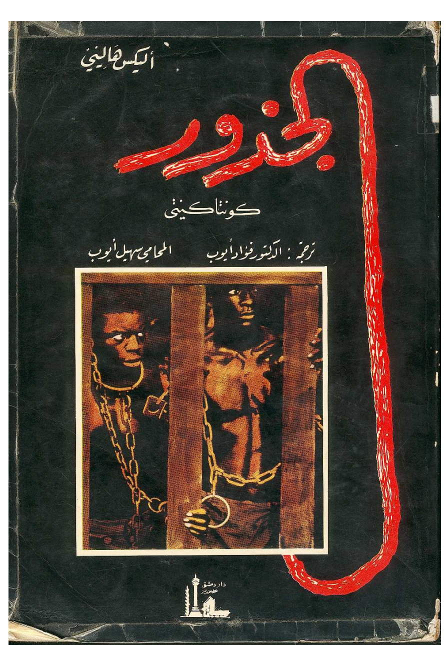
4 / التفكير في فتح تخصص الدراسات العليا يعنى بمجال الصورة والأدب المشهدي .

5 / تحديد شروط علمية في منهجية إدراج النشر الإلكتروني بما فيه خطاب الصورة دعما لتجربة اتحاد كتاب العرب للنشر الإلكتروني، وما جرى مجرى ذلك.

ملحق بعض النماذج الصورية: هذه بعض النماذج المدروسة في بحثي قصد دراسة الآليات المُتقصّدة من لغة الصورة ومقارنتها بلغة البيان المكتوب والمسموع والمخطوط والمشهود والمنظور...، ثم الكشف عن جماليات الإبلاغ والتوقع والاستجابة، وفعل العمل الصحفي والإعلامي والتجاري والعلمي والفني التقني والنقدي الفني... في توجيه الصورة موازاة مع الأدب العربي والعالمي... ومحاولة استنتاج فعاليات الصورة ووظائفها الفاعلة في استيساع الرسالة الأدبية وكسب المتلقي المرغوب فيه إنسانياً !


مفدي زكرياء
شاعر الثورة
إلياذة
الجزائر
مؤسسة مفدي زكرياء
الديوان الوطني لحقوق المؤلف
والحقوق المجاورة


ذاكرة الجسد
رواية
أحلام مستغانمي
منشورات أحلام مستغانمي


أليكس هالي
الجذور
كونتا كينتي
ترجمة: الدكتور فؤاد أيوب
المحامي سهيل أيوب

الهوامش:

1- ينظر: د. مصطفى ناصف، الصورة الأدبية، مكتبة مصر، القاهرة 1958م، ص150 وما بعدها، وينظر: د علي البطل، الصورة في الشعر.

العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري دراسة في أصولها وتطورها، دار الأندلس للطباعة والنشر، ط1401:2هـ-1981م، ص15-51.

2 - ينظر: زينات بيطار، غواية الصورة، النقد والفن تحولات القيم والأساليب، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1: 1999، وينظر: مجموعة باحثات، الصورة وتجلياتها البصرية في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1: 1998م.

3- ينظر: موقع: (البصمة) www.google د.خالص كنجو، معجزة البصمة، د.محمد السقاعيد، البصمة بين الإعجاز والتحدي.

4 - سورة التغابن، الآية3.

5 - سورة الحشر، الآية 24.

6- د.عشراتي سليمان، الخطاب السياسي والخطاب الإعلامي في الجزائر، مدارسة لسيمونتيك القول والفعل والحال، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2003، ص 79، 80.

7- ينظر: عبد اللطيف عدنان، نجيب محفوظ في السينما المكسيكية: عن هجرة نص "بداية ونهاية" من القاهرة إلى ميكسيكو سيتي، وغير هذا النموذج كثير (cinematech WWW.Google)

8 - ينظر: ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، الأردن ط1: 1997.

9 - د.نبيل راغب، موسوعة الفكر الأدبي، دار الغرب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ط:2002، ص130، وينظر: د. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت لبنان، ط1: 1982م، ص291-360.

10- د. جمال شحيد، خطاب الحداثة في الأدب، ص 71 ، 72.

11- ينظر: م .ن، ص 72، وينظر: عبد الفتاح قلعة جي، جماليات عربية إسلامية في تشكيلات الحضارة الاندلسية (مقال)، محلة المعرفة، وزارة الثقافة السورية، دمشق، سوريا، ع 512 1427 هـ - 2006 ، ص 77.

12- محمد صوف، مغامرة النص في السينما المغربية، (مقال) بمجلة العربي، وزارة الإعلام الكويت،ع 2001،514، ص 134.

13- ينظر: د. حسن عطية، وقائع موت معلن، من الرواية إلى المسرح فالسينما، (مقال) مجلة العربي، ع 514، ص 140.

14- ينظر: أسعد فضة، بين بدايتين،(مقال)، مجلة العربي، ع 546- 2004م، ص 94، وينظر: نديم جرجورة، الواقع الإنساني في الفيلم الوثائقي (مقال) مجلة العربي، ع 546، 2004م، ص 110.

15- د.مهندس محمد نبهان سويلم، التصوير والحياة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، جمادى الأولى-الثانية 1404هـ - مارس 1984م، ص 9.

16- ينظر: د.مهندس محمد نبهان، التصوير والحياة، ص 15-27.

17- هيغل، المدخل إلى علم الجمال فكرة الجمال،ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطابعة والنشر، بيروت، لبنان، ط3:1988، ص 157، 158.

18- ينظر: مجلة العربي، عدد خاص بالسينما في احتفاليتها لمرور مائة عام، 1995، عدد 439 المقالات، ص: 13، 14، 26، 61، 72، 81، 102، 124، 134، 144، 156، 160، 174، 180.

19 - عبد العزيز طليمات، الوقع الجمالي وآليات إنتاج الوقع عند وولف غانغ إيزر (مقال)، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1986، ع5، ص68.

*- ثمة علم قائم بذاته يدعى "الإكونوغرافيا" (Iconographie علم يختص بحقل الصورة وبكل ما يتعلق بها من حيث الوضع والألوان والأشكال والخطوط والمعاني التي تحملها أو توعز بها)، لهذا ينظر: د.عشراتي سليمان، بديع الزمان النورسي، سيمياء الشكل والصميم، شركة نسل للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، ط1: 1422هـ- 2001م، ص11.

20 - ينظر: قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005، ص21، 163- 199 وغيرها.

وينظر: دليلة رسلي وآخرون، مدخل إلى السيميولوجيا (نص- صورة)، ترجمة عبد الحميد بورايو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص15، 69، 77.

21 - محمد الهادي المطوي، شعرية عنوان كتاب "الساق على الساق في ما هو الفارياق" (مقال)، مجلة الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج28، ع1، يوليو سبتمبر 1999 م، ص 458.

22- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق د.عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج1، ص 60، 61، وحبيب مونسي، القراءة والحداثة، مقاربة

للكائن والممكن في القراءة العربية، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا 2000، ص 232-234.

23- ينظر: أليكس هاليني، الجذور، كونتا كينتي، ترجمة د.فؤاد أيوب، المحامي سهيل أيوب، دار دمشق للطباعة والنشر، سوريا.

24- رولان بارت، مقالات مطولة(البلاغة الجديدة)، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، البيضاء، المغرب، 1994، ص 95.

25- ينظر: عبد الحميد بن هدوقة، ريح الجنوب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1980، ص7.

26- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص 60.

27- ينظر: بيار غيرو، السيماء، ترجمة أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 1984، ص 138 ،139.

28- ينظر: غسان كنفاني، ما تبقى لكم، مؤسسة الأبحاث العربية، مؤسسة غسان كنفاني الثقافية بيروت، لبنان، ط3، 1983.

29- ينظر: محمد شاهين، آفاق الرواية (البنية والمؤثرات)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، سوريا، 2001، ص161- 169.

30- محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1: 1991، ص242.

31 -CF., : Gérard Genette, Seuils, Dépôt Légal, Février 2002, P : 85 86.

32- أحلام مستغانمي، ذاكرة الجسد، منشورات أحلام مستغانمي، بيروت، لبنان، ط:17، 2001 (الغلاف).

33- د.عشراتي سليمان، الخطاب السياسي والخطاب الإعلامي في الجزائر، مدارسة لسيمونتيك القول والفعل والحال، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2003، ص 78.

34- ينظر: صورة غلاف الروايتين في الملحق.

35- موقع الانترنت، غلاف الصورة. www.google، وفي المضمار نفسه ينظر: د.حسين علي محمد، أحمد فضل شبلول، النشر الإلكتروني بين الحاضر والمستقبل، وحوار مع الشاعر المصري أحمد فضل شبلول.

دور الأسرة والمدرسة وأثرهما في العملية التعليميّة

أ. نسيمة نابي

جامعة مولود معمري-تيزي وزو

تعتبر اللغة الوسيلة التي يتم بها التفاهم بين البشر، ومن الطبيعي أن تكون لغة الأم هي التي يكتسبها الطفل أولا، فالطفل يتعلم اللغة عن والدبة قبل أن يتعلمها عن المجتمع الخارجي أو المدرسة فتنشأ بذلك العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأمه منذ الميلاد وتكون هذه الأخيرة مبنية على الود والحب والعطف، ثم يقل اعتماده على والدية بعد دخوله المدرسة، وهنا يبدأ الطفل في تكوين شخصيته من خلال احتكاكه بغيره أو بالمحيط الخارجي وذلك لأنه يخرج من مرحلة التصرف الذاتي حيث يتصرف فيها هذا الأخير وفق رغباته الخاصة دون أن يحيط النظر أو الأخذ بعين الاعتبار آراء المحيطين به، فيتصل مع غيره أو مع المجموعة فيشاركهم في كل ما يوكل إليه من أعمال أو نشاط أو مشروع، فاكتساب المهارات اللغوية لدى الطفل مرتبط بعوامل متعودة كالوراثة، والمحيط وعوامل أخرى مثل:

- اكتمال بعض الأجهزة العضوية ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية.
- تدريب مخارج النطق بعد اكتمال نضجها عن طريق التعلم.

وما يلاحظ بصف عامة في مجال اكتساب المهارات اللغوية عند الأطفال هو اختلافهم من ناحية الاستعداد والقدرة على التعلم وتتدخل في ذلك عوامل عدة.

أ- **العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي:** وهي متعد ومنها: العمر، الذكاء الجنس، البيئة الاجتماعية للطفل، الجو الأسري وغيرها ونركز بالأساس على:

- **العمر الزمني:** فكلما يتقدم الطفل من حيث العمر يتقدم كذلك في تحصيله اللغوي، وتزداد قدرته في التحكم في اللغة، لأن السن يلعب دورا هاما من حيث النضج العقلي.

- **الصحة العامة:** فالطفل السّوي يكون أكثر نشاطا والماما بما يدور حوله بعكس الطفل الذي يكون عليل الصحة، فهذا أيضا يلعب دورا مهما من حيث اكتساب الطفل للغة، أي أنه يؤثر في النمو اللغوي لدى الطفل.

- **الجنس:** اثبت معظم الباحثين أن «النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند البنين، وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجمل والفهم...»[1].

- **الذكاء:** فالطفل الذي لديه استعداد عقلي قوي، يكتسب بسرعة اللغة فنجده يتكلم كثيرا ويتلذذ بالاستماع إلى غيره، وذلك عكس الذي يكون لديه استعداد عقلي متوسط أو ضعيف فنلاحظ عليه بطاه في اكتساب باللغة وتعلمها ولكن هذا لا يعني أن كل طفل يتأخر في الكلام بالضرورة ضعيف العقل أو غبيا.

- **البيئة:** فالظروف المحيطة بالطفل في الأسرة التي ينشأ فيها لها علاقة من حيث اكتسابه وتعلمه للغة، فالطفل الذي ينشأ في بيئة مريحة، تتوفر فيها كل وسائل الترفيه، وأهاليهم متعلمين يمكنهم ذلك بالتزود برصيد لغوي كبير خاصة من حيث المفردات يعكس من ينشأ في بيئة فقيرة، فالبيئة تلعب دورا هاما في نمو الطفل في جميع المجالات.

- فارتفاع مستوى الأسرة يساهم في تسهيل عمليات اكتساب اللغة وتكوين المفاهيم والتعبير عن الأفكار، فجو الأسرة ومدى اهتمامه بالتكنولوجيات يساهم الأطفال على رؤية الأشياء والتعامل معها خاصة الألعاب والأدوات التي تفي معارف التلاميذ وتساهم على تعلم العلوم.

مراحل الطفولة:

أ- **المرحلة الأولى (بين 2 و5 سنوات):** وتتميز هذه المرحلة بالميل إلى الحركة والعب والتجارب بالأشياء المحيطة به، فالطفل في هذه المرحلة فضولي يكتسب المعرفة بتجارة الشخصية، فيحاول اكتساب خبرته ومهارته باللعب، فيصبح أكثر ثقة بنفسه وأكثر اطمئنانا إلى بيئته.

ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن ذاته وذلك بالتعامل مع البيئة، وعن طرق التقليد تتوضح لديه الأمور أكثر وغالبا ما يكون الطفل في هذه المرحلة عنيفا في انفعالاته، كثير المخاوف، شديد الغيرة وفي نهايتها نجده كثير الأسئلة متعطشا للمعرفة والاكتشاف وفي هذه الفترة ينبغي توجيه الطفل بما يتفق مع المبادئ العامة للتربية لتكوين الطفل تكوين هادئا متزنا، لذلك ينبغي على الأولياء الحرص على أن تكون معاملتهم للطفل في هذه المرحلة ثابتة غير متذبذبة، فيتم إرشاده إلى ما يصح أن يفعله وما لا يصح أن تفعله.

ب- **المرحلة الثانية: (بين 5 و12 سنة):** وفي هذه المرحلة يميل الأطفال نحو إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، بالانتقال من مرحلة الكسب إلى مرحلة الإتقان وينتقلون في هذه المرحلة من مرحلة الخيال والإبهام والتمثيل إلى مرحلة الواقعية أو الموضوعية.

وباعتبار العائلة والأسرة البيئة الاجتماعية الأولى التي يتلقى فيها أول دروسه الاجتماعية، فكان لزاما على الأب والأم تربية أبنائهم وتعليمهم الأخلاق والمهنة، لكن الملاحظ في يومنا هذا أصبحت منعزلة وخاصة «فالطفل لا يعد إعدادا كافيا لحياة المجتمع الواسع... لهذا فهو بحاجة إلى المدرسة، والمؤسسات التربوية الأخرى لتكمل تربية الطفل بشكل كامل».

- **أهمية التربية:** أن العملية فيما معني، وخاصة في البيت، لم تكن الأسرة أو العائلة تولي لذلك العناية المستحقة، بحيث لم يكن الوالدين يشعران بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقها، اعتقادا منهما أن توفير الطعام والشراب والكساء للطفل هو كل واجباتهما، وقد يعتنيان بتعليم الطفل مهنة يكتسب منها ويعيش، وكثيرا ما كانت تلك المهنة هي مهنة الأب.

أما في وقتنا هذا، فقد أصبح الأولياء يولون أهمية وعناية فائقة بتعليم أولادهم وتربيتهم أحسن تربية، كما أصبحت الأبوة والأمومة علما وفنا، فصارت المدرسة مكانا يعج إليه كل الأطفال يقضي فيها أبناء الأمة جزءا كبيرا من حياتهم، استعداد للحياة المقبلة وبناء المستقبل لذلك «سعت المجتمعات إلى تعليم المرأة حتى تعي واجبها كأم وكمنشئة لأجيال المستقبل... وقد كان لخروجها هذا إلى المجتمع، أثر حساس

جدا في تربية الأطفال، إذ أن دورها في البيت، وبقائها بجوار أبنائها يعتبر أعظم واجب لها ولا يقارن أبدا بالواجبات الأخرى »[2].

– **التعلم:** إن التعلم عملية تبدأ من الحاجات العضوية للطفولة لتنتهي إلى الحاجات التي تتطلبها الحضارة، حيث نتحول الحاجات المحدودة للطفولة إلى رغبات عديدة لا يتصل بعضها بالحاجات العضوية الأولى « فالتعلم هي عملية حصول على معرفة بشكل واع انطلاقا من تلقي خارجي كالمعلم مثلا، وقد تعددت أراء العلماء حول تعريف التعلم حيث يرى جيتس (GATES) أن التعلم هو تعبير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة يتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد لاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة»[3].

ويرى بعضهم أن التعلم « هي العملية التي تتولد بواسطتها فاعلية ما عن طريق الاستجابة لوضع محيطي...»[4].

– والتعلم بعكس الاكتساب الذي هو « عملية تلقى المعلومات والمعارف وتتم هذه العملية دون عناء ولا جهد كان يكتسب الطفل لغة أبوية، وذلك دون دراسة مسبقة لقواعدها وهذا يعني أن الطفل يملك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعطيات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة من خلال ما تلقاه »[5].

في حين التعلم يتمثل في:

- تعديل السلوك عن طريق الخبرة والتدريب.
- اعتماد مجموعة من الخطوات التي تقترب بالفرد إلى السلوك الناجح.

– **الطفل والمدرسة:** قد كان سابقا ينظر إلى المدرسة على أنها مكان للدراسة وتلقين المعلومات وعرض المشكلات الخاصة بالمنهاج والبحث عن أنجع الوسائل من نقل مواد الدراسة باختلافها من أذهان وعقول المدرسين إلى الأطفال لكن في السنوات الأخيرة اتضح للمشتغلين بتربية النشء وحدة اجتماعية يتعلم الطفل

فيها كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين، وكيف ينافسهم أو يتعاون معهم بهدف التعرف على كيفية تفاعله مع العالم الخارجي عندما يخرج إليه، مما جعل المدرسة تنبغي وتقوم على أسس تعليم عملية تسمح للطفل بإنماء خبراته اليدوية والفكرية وتنمي قدراته وتحفز فعالياته ومواهبه للعمل والإبداع بالاعتماد على مبادئ دور المتعلم والمعلّم وهي كالآتي:

أ- اقتراح تحديات وطرح إشكاليات كانطلاقة.

دور المعلّم	دور التلاميذ
يحفز وينشط ويوجه ويرشد يطرح مشكلات واسطة يقرب ما بين الطفل والبيئة يحياها في حياته اليومية.	يتساءلون ويحاولون الربط بين الأحداث.

ب- **البحث والاكتشاف:** وفي هذه المرحلة يبرز دور التلميذ بشكل بارز وتتمثل في:

دور المعلم	دور التلميذ
يساعد ويسال يبعث الحماس لدى التلاميذ عن طريق المناقشة وتبادل الأفكار.	يلاحظ ويقارن ويطرح تساؤلات يحل ويفسر.

جـ- **بناء المعنى:** يحاول التلميذ تقديم الاستنتاج وتحديد أهم الأفكار واستنباط القاعدة... وغير ذلك.

دور المعلم	دور التلميذ
يساعدهم ويوجههم للتمكن من الوصول إلى تحديد النتائج واستخلاصها يقوم بتقسيم مدى فهم التلاميذ واستيعاب للموضوع أو المشكلة المطروحة.	يعمل على تنظيم المعلومات واستخلاص النتائج وتقديم الحلول.

د- التدريب: تخصيص حصص تدريبية للتمكن من ترسيخ المعلومات والتي توصلوا إليها وتطبيقها في الميدان والعمل بها في حياتهم اليومية بهدف تقويم أعمالهم ومدى فهمهم وإبراز قدراتهم على تنفيذ المهارات وبمساعدة المعلم من خلال تركيزه على النقاط التي يجب التركيز عليها وتعديله التجارب حتى توافق احتياجات التلاميذ.

- **دور روضة الأطفال في النمو اللغوي والتنشئة العلمية:** تعتبر حديثا الروضة بمثابة تجربة أولى لحياة الجماعة بالنسبة للطفل حيث يشعر هذا الأخير بنوع من القطيعة عن حياة الأسرة وعاداتها فيبدأ أو يباشر من خلالها أول الدروس العلمية في التعاون والعمل المشترك، ونتاج له فيما فرص ممارسة اللغة بشكل أوضح، فيتم الاهتمام بقدرات الطفل التعبيرية وتنمية قدراته على الكلام إلى جانب الاهتمام بالسلوك الخلقي للطفل حيث يعمل الطفل في هذه الفترة أو المرحلة (وجوده في الروضة) على تطبيق مقاييس الصواب والخطأ على نفسه وغيره من الأطفال وفق توجيهات وإرشادات المربي باختياره الموضوعات والوسائل اللازمة في مجال التربية اللغوية بالحضارة والروضة حيث يتم الاعتماد في غالب الأحيان على الصور المرسومة أو الشمسية ورواية الحكايات والمطالعة، وأداء أناشيد مختلفة... وغيرها تشجع الطفل على الاستماع وعلى تحسين نطقه وإثراء قاموسه اللغوي وعلى اكتساب المهارات اللغوية الصحيحة.

لهذا وجب على دور الحضانة وضع خط تربوية تقوم على أساس علمي ووضع قواعد تراعي فيها إمكانات الطفل وبيئته في الاعتبار، واختيار المناهج والوسائل التربوية الملائمة وكذا الاهتمام بالحالة النفسية للطفل والاهتمام بمحيطه أو عالمه الخارجي ومراعاة المستوى الثقافي والاجتماعي لكل طفل (وفق تفاوت القدرات والفروقات الفردية).

وما دام موضوعنا هو الاهتمام بمدى مساهمة الأولياء والمدرسة في التنشئة العلمي والاهتمام بالرصيد اللغوي للطفل، وباعتبار الطفل كائن حي يولد بقدرات فطرية موروثة، وباعتباره فردا من أفراد البيئة، فهو يتأثر بما فيها من ظروف بيئية سواء كانت قاسية أو ميسورة.

وهذا التأثير يظهر في ميادين شتى من الحياة، وبما أن اللغة تخضع بدورها لهذا التأثير فان الطفل يرتد رصيده اللغوي إذا كان في موطن يسوده الحرمان والفقر ويزداد إذا كان في موطن خصب.

وبانتقال من البيت إلى المدرسة اللذان هما وسطان مختلفان وذلك أن الطفل يستعمل في البيت اللغة العامية في حين أنه في المدرسة يتعامل باللغة الدراسية (خاصة في القسم). ونوضح الفرق بمثال وهو كالأتي:

- **العينة:** قسم السنة الثالثة ابتدائي من مدرسة ابتدائية خاصة مدرسة «فوروكو الصغير» الواقعة في حي البرج تيزي وزو وقد اشتملت العينة ثلاثة أطفال بقسم الثالث ابتدائي من بين 14 تلميذا، وذلك بأخذ بعين الاعتبار مرورهم من دور الحضانة، ومعرفة المستوى الثقافي للأولياء، علما أن هذه المدرسة تتوفر على دور للحضانة قبل سن التمدرس، والمدرسة ابتدائية يباشر بعدها الطفل أو التلميذ الدراسة فيها.

وقد كان الهدف من ذلك جمع رصيدهم اللغوي لبيان أي منهم ساهم في تكوين نسيج لغوي بناء على عوامل أسرية وكذلك الدور الذي تلعبه البيئة ومدى تأثيرها على اللغة من حيث التمكن منها واستعمالها.

وقد تم اختيار الطفل المتمدرس للطور الثالث ابتدائي كونه مقبل على تعلم اللغات الثلاث: اللغة الأم واللغات الأجنبية الأولى ولثانية (الفرنسية والأجنبية) مما يتيح تتبع المراحل الأولى للصدام أو الاحتكاك بهذه اللغات.

وملاحظة كيفية تعامله معها والقدرة على استعمالها استعمالا تنافسيا مع اللغة الأم، وقد تطرقت إلى ذلك بصورة سطحية باعتماد مثال فقط لا أكثر اعتمادا على ثلاثة تلاميذ من القسم، وهم ذوي مستويات متباينة من حيث المستوى المادي والثقافي.

وقد تم تحديدهم كالأتي:

الاسم	لغة الأم	المستوى الثقافي والاجتماعي
أكلي	العربية الدراجة	مستوى ثقافي عال، حالة اجتماعية ميسورة، والده عامل بمؤسسة بالصحراء وأمّه ما كثة بالبيت.
نايل	العربية الدراجة	حالة اجتماعية جيدة، والده متوفى أمه ماكثة بالبيت.

تينهنان	القبائلية	حالة اجتماعية متوسطة والدها عامل بشركة عمومية أمها ماكثة بالبيت.

وقد تم التركيز عليهم في مجال الاهتمام بقدراتهم التعبيرية في مجال المحادثة والحوار بمراقبة مفرداتهم وتراكيبهم، علما أن الطفل لما يتعلم لغة ثانية يجد بعض القضايا سهلة، كما يجد بعضها صعبا وربما يعود ذلك إلى اختلافها عن اللغة الأم ولذلك لا بد دائما الاستناد دائما إلى المخزون اللفظي الذي يأتي به التلميذ من البيت.

واعتمادا على العينة المنتقاة لاحظنا ما يأتي:

1) **أكلي:** لديه رصيد لغوي معتبر بالمقارنة مع غيره، لأن لغته الأم هي العربية العامية، فلاحظنا أنّه هناك توافق في لغته في بعض الألفاظ في لغته الأم وفي لغة المدرسة (التي يتمدرس بها وهي العربية الفصحى) مما سهل عليه ترسيخها في ذهنه ومعنى ومثل ذلك قوله:

اللغة الأم	اللغة الثانية (العربية الفصحى)
بابا	بابا
جاه	جاء
يقرا	يقرأ
راح	راح
كلا	أكل
الشميسة	الشمس
الباب	الباب
السوق	السوق
البيض	البيض
البيت	البيت
لعنب	العنب
لكلب	الكلب
كاس	كأس

فنلاحظ من خلال هذه الكلمات أن الألفاظ التي كان يتعامل بها بلغته الأم تتوافق والمفردات أو الألفاظ التي وجدها في برنامجه الدراسي في القراءة، لذلك بقيت راسخة في ذاكرته مما ساعده على سرعة الفهم أكثر.

ونقارنه الآن بالتلميذ (نايل) وهي كالآتي:

اللغة الأم	**اللغة السكانية (العربية الفصحى)**
جاه	جاء
إطج	الشمس
الحليب	الحليب
مامو(Maman)	ماما
زرق	ازرق
يقر	يقرأ
السوق	السوق
احم	أحم
روح	إذهب
طاح	سقط

نلاحظ أنه فيه بعض التوافق بين الألفاظ المتداولة التي يستعملها في اللغة الأم مع اللغة العربية الفصحى.

واعتماد على نفس المثال نرى ما خزنته التلميذة تينهنان التي تتكلم اللغة القبائلية ومستواها الاجتماعي والثقافي بسيط وهو كالآتي:

اللغة الأم	**اللغة الثانية (العربية الفصحى)**
يما	ماما
يساد	جاء
أزقزاو	أزرق

أيفكي	الحليب
أخام	الدار
ثبورث	الباب
بابا	بابا
السوق	السوق
أزڤغ	أحمر
إطيج	الشمس
يقر	يقرأ
دابخ	كرة

فمن خلال هذه الأمثلة البسيطة نتبيّن التفاوت الموجود بين هذه العناصر نظرا لتباين مستواهم الثقافي والظروف الاجتماعية التي نشأ فيها كل منهم وباختلاف المخزون الذي أتى به كلّ واحد منهم من البيت.

وبالتالي يمكننا تصنيف هذه العينة كالآتي:

- **فئة النجباء:** وننف فيها التلميذ أكلي.
- **الفئة المتوسطة:** ونصنف فيها التلميذ نايل.
- **الفئة الضعيفة:** ونصنف فيها التلميذة تينهنان.

وبالتالي نلاحظ المحيط الخارج وتباين الظروف يساهم الرصيد اللغوي للطفل إضافة إلى المحيط الداخلي الذي يعد أكثر دعامة للطفل والممثل طبعا في الأسرة.

والذي تجدر الإشارة إليه هو أن الكلمات التي يكتسبها الطفل ما قبل المدرسة أي في بدايات نموه في اغلبها ذات مدلولات محسوسة وخاصة فيما يخص الكلمات التي تدلّ على الأشياء أو كلمات متحركة أو قابلة للحركة مثل: (بيبي) طفل، بالون كرة، هوهو كلب، ومعظم الألفاظ التي يتعلمها الطفل في هذه الفترة ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها وتتوقف على: ما يحيط بهؤلاء الأطفال ويشد انتباههم من أشياء.

ما يتردد ذكره من أسماء وما يتكرر حدوثه من أفعال ونشاطات ما حيث يلتقط نماذج اللغة وعباراتها ومفرداته من أفراد أسرته في مبدأ حياته، ومن أقاربه وزملائه في اللعب عند ما يكبر ثم من رفاقه في الدراسة ومدرسيه بعد دخوله المدرسة.

واكتساب الطفل السنوي للغة ولمفرداته في المراحل الأولى من نموه ربما يكون كما يرى تشومسكي عضويا تلقائيا لان ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم واتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي اتجاه فري، ويبقى ذلك متوقف على:

- مدى تفاعل الطفل نفسه مع محيطه، وعلى الظروف المحيطة به.
- العوامل والمثيرات التي دفعته في ممارسته للغة أي الحوافز المشجعة له لاستخدامها.
- مدى ما يمتلك هذا الطفل من قدرة خاصة على إدراك معاني اللغة، وتعلم نطق ألفاظها وما لديه من دقة وسرعة في ملاحظة أوجه ومجالات استخدام هذه الألفاظ.
- نوع المفردات اللغوية أو الكلمات التي يسمعها الفل، وتردد في بيئته ووفق أنماط استخدامه والسياقات التي تستعمل فيها وكذا نسبة تكرارها.
- محتوى الألفاظ من حيث دلالتها على المفاهيم والخبرات المعروفة والمتداولة في محيطه اعتمادا على ملاحظته هو نفسه من تلك المفاهيم والخبرات.

وبهذا يمكننا القول أن:

الأسرة أو المحيط الذي يعيش فيه الفرد عامة والطفل بصفة خاصة ما هو إلا جزء من المجتمع الكبير الذي تظهر وتنمو فيه اللغة القومية والذي يشترط في ذلك هو الاهتمام ومراعاة أنماط الحياة وأساليبها لأن الألفاظ المتداولة أو التي يكتسبها تتباين وتتغير وفق حاجات الناس وأغراضهم وأساليب تعبيرهم في تطور لغاتهم وألفاظهم ومعانيهم فتشتق بذلك كلمات جديدة من أصول قديمة وتقترض ألفاظ غربية من لغات أخرى ومجاورة لها، وقد تستبدل ألفاظ بألفاظ أخرى رغبة في التعبير أو التجديد...الخ. (فمثلا في العربية ضيقت كلمة « فوه» إلى «فم» مدية سكين، تلفون هاتف...). وكما تلعب المدرسة دورا هاما في تلقين الناشئة باعتبارها مكان تلقن فيه المعلومات ويتم فيها التدريب على عادات ومهارات معينة وفق تنظيم خاص تحت إشراف جهود مشتركة فالمدرسة كما يقول **(جون ديوي)** (JOHN DEWY) «مؤسسة اجتماعية... وهي صورة للحياة الجماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل

للمشاركة في ميراث الجنس، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية»[6].

وقد اعتبرت مشكلة زيادة الثروة أو الحصيلة اللغوية أو مشكلة تواجه الطفل عند التحاقه بالمدرسة رغم أن دور هذه الأخيرة (المدرسة) يمكن في ضرورة تزويد هذا الطفل أو الناشئ بأكبر رصيد لغوي ممكن.

حيث يتمكن فيها الطفل أو الناشئ من تنمية وإثراء حصيلته من مفردات وتراكيب وأساليب وذلك لان الطفل في المدرسة عند احتكاكه بزملائه نجده يأخذ ويعطي معهم، فيحاورهم ويصغي إليهم، يتحدث معهم، يسال ويناقش ويجادل، يقبل ويتحدى فيمارس بذلك النشاطات اللغوية المختلفة.

فيلتقط بذلك الكثير من المفردات والتراكيب والأساليب والمعاني التي يكتسبونها من موارد اللغة المختلفة والبيئات الخاصة التي ينتمون إليها، كل بحسب أسرته ومحيطه ونشأته وموهبته، والذي يختلف في المدرسة عن الأسرة هو أنه في المدرسة يعيشها بمختلف مظاهرها ومستوياتها وأشكالها: كالفصحى المنقاة والعامية الدراجة... إلى جانب اللغات الأجنبية.

ويعتمد في ذلك على ما يمتلكه المدرس أو المعلم من مؤهلات علمية ومن براعة في أداء عمله، وعلى ما يمتلكه الناشئ نفسه من استعدادات فطرية لتلقي اللغة أو تعلمها وما لديه من بواعث نفسية وطموحات تحفزه على التعلم.

لكن الذي يلفت الانتباه والذي يدعو للاستقراب هو أننا لا نلمس دور المدرسة في تنمية اللغة القومية وتطويرها إلى درجة أن البعض وكأنهم غرباء عن لغتهم أو أنها غريبة عليهم خاصة اللغة الفصحى، وربما يعزي ذك إلى:

1)- الخلط اللغوي الفج والكلام المهجن الذي يظهر بصورة بارزة في الوسط الاجتماعي وحتى في المؤسسات الخاصة سواء لدى الأساتذة أو الطلبة.

2)- الصراع الفكري والتذبذب الثقافي الذي يعيشه المجتمع العربي.

3)- تشجيع دور الحضانة لتعلم اللغات الأجنبية، ومتابعة البرامج الأجنبية.

4)- تلقيهم وتلقينهم اللغة دون ممارسة فعلية مباشرة خاصة من أجهزة وسائل الاتصال (لان الحديث من خلالها يكون من طرف واحد) وهي بالتالي عرضة للنسيان والاحتفاء مما يجعل الاستفادة من هذه الأخيرة (الأجهزة) قليلة الفعالية وحدودة...الخ.

5)- طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الطفل والظروف المحيطة به.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن إدراك ما للاتصال والاحتكاك الاجتماعي المرن المستمر المباشر وغير المباشر من دور فعال ومهم في إثراء الحصيلة اللغوية خاصة إذا توفر التوجيه السديد للفرد فيما يستمده عن طريق الاختلاط بالآخرين من مفردات اللغة وتراكيبها لتكوين لغة نامية ومتطورة واسعة وثرية.

خاتمة:

وسعيا لتقدم الطفل باللغة الفصحى السليمة نقترح ما يأتي:

- قراء بعض النصوص القرآنية أو نصوصه الحديث النبوي الشريف.
- اختيار المشاهد والصور من محيط المشاهد (الطفل) نفسه ومن واقعة الاجتماعي الذي يعيشه.
- اختيار المشخصات والشخصيات التي يراها أو يتصور وجودها في هذا المحيط مما يجعلها أقرب إلى نفسه وأكثر تفاعلا معها.
- و ما يجعل الألفاظ والصيغ والتراكيب الغوية التي ينطق بها أو يعبر بها تعلق بذهنه وذاكرته.
- انتقاء الألفاظ وتقديمها في سياقات ملائمة وعلى نحو مرحلي تدريجي مع مراعاة قدرات الناشئة العقلية.
- الاهتمام باللغة الفصحى في دور روضات الأطفال إلى جانب اهتمامهم باللغات الأجنبية.
- متابعة البرامج التي تقدم للطفل باللغة الفصحى السليمة التي تحبب إلى الطفل القومية بحيث تجعلها قريبة منه ومألوفة ومأنوسة لديه.
- تشجيع الناشئ على الحديث أو التعليق شفهيا، وإعطائه فرصة الحديث عما يجول في خاطره وما يدور في فكره أو يرد إلى ذهنه من معلومات وأفكار مما يزيد من ثقته بنفسه ويساعد هي على طلاقة تعبيره وتفكيره.

– ممارسة اللعب اللغوية مثل لعبة الكلمات المترادفة أو لعبة الكلمات المتضادة لعبة الكلمات الملونة أو ملء الفراغات، أو بناء الجمل وغيرها التي تساهم في تنمية مهاراته الفكرية...الخ.

– وأخيرا لا يسعنا القول إلا انه ليس هناك من داع أو حاجة للجوء إلى لغة عامية إقليمية تحدد الاكتساب اللغوي والفكري للطفل وتضيق عليه أفاقه الثقافية.

الهوامش:

1- محمد عويضة، علم النفس النمو، بيروت، لبنان، ص 184.

2- المرجع نفسه.

3- محمد عويضة، علم النفس النمو، بيروت، لبنان، ص 190-193.

4- أنطوان الخوري، أعلام التربية، حياتهم، آثارهم، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1964 ص205.

5- د.جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3: 1992م، 282.

6- د.جمال شحّيد، خطاب الحداثة في الأدب، الأصول والمرجعية، دار الفكر آفاق معرفة متجددة، دمشق، سوريا، ط1: 1426هـ-2005م، ص 70، 71.

إشكالية تلقين مادة التّعبير الشّفهي في التّعليم المتوسّط

أ. ويزة أعراب

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

مقدمـة: تعتـبر مـادة التعـبير الـشفهي الفرصـة الملائمـة للمـتعلم لتبـيين قدراتـه اللّغوية، وفيها يبهر زملائه بلغته الجميلة أو يكون محل ضحك وخذلان، ونظراً لأهمية هذه المادة من الناحية النفسية واللّغوية، حيث منها يكتسب المتعلم عقدة نفسية تجعله لا يشارك في القسم، ومنها يكتسب قوة وحيوية تجعله يناقش ويشارك، فهل طريقة تلقين هذه المادة تساعد على تحقيق الكفاءة المرجوة من المتعلّم؟ وهل استطاع المعلمون التحكم في هذه الطريقة وإلى أي حد؟ فالدراسة الميدانية التي أنجزتها في هذا الشأن ربما ستساعد على الإجابة على هذه الإشكالية التي لطالما أردت البحث فيها. والنتائج التي تحصلت عليها بطبيعة الحال ربما لا يجب تعميمها على جميع المؤسسات التعليمية فربما هناك دائماً مؤسسة أفضل من أخرى. وفي دراستي اعتمدت على اكماليتين فقط، وهي من نفس المقاطعة، وعليه فالنتائج المحصل عليها نفسها دون أي فارق يذكر.

I. **توضيحات بيداغوجية:** توضيح بعض المفاهيم في هذا الإطار ذو أهمية كبيرة ومهمة وعليه ارتأيت إلى ذلك كما سيأتي:

1- **أنشطة مقطع التعليم:** تغطي الأهداف المقررة لمستوى معين أنشطة القراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وكذا أدوات اللّغة المتعلقة بها، إنّها الأبعاد الأربعة لتعليم اللغات.

ومن أنشطة القراءة نجد المطالعة الموجهة التي تعتبر نصوصها موضوع التعبير الشفهي، والمطالعة ترمي إلى:

1- "غرس حب المطالعة في نفوس المتعلمين، وحثهم على البحث وإغرائهم باستخدام المصادر المعرفية المساعدة الأخرى لترقى قدرتهم على التعبير، إضافة إلى اكتسابهم اتجاهات ومثلاً عليا.

2- تعزيز المهارات القرائية المكتسبة وتأكيدها.

3- إثراء لغة المتعلمين مما حواه المقروء من ألفاظ وأساليب، وتنمية قدراتهم على القراءتين الجارة والصامتة السليمتين." (1)

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن موضوعات المطالعة أكثر رقياً وأشمل موضوعاً، إذ تختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية، وتميز بتنوع موضوعاتها، وتختص مادتها بأنها موجهة إلى العقل والروح، وتبعث على التفكير وتهدف إلى رقي الخيال مع رقة العاطفة والوجدان وتكون موضوعاتها مقتطفات متعددة الموضوعات، أو آثاراً كاملة ذات موضوع واحد.

" **مسعى تدريس التعبير الشفهي:** التعبير الشّفويّ نشاط هامّ يهدف في هذه السنة (الثانية متوسط) إلى:

1. تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية والتّعبير عن ذواتهم ورؤاهم ووجهات نظرهم.

2. تنمية قدرات المتعلمين العقليّة، ولاسيّما منها ما يتعلّق بالتّحليل والتّعليل والتّعميم؛ وإصدار الأحكام، والاستدلال والاستشهاد، وضرب الأمثلة.

3. بعث مواقف إيجابية؛ مثل التزام الموضوعيّة والنظام والهدوء.

4. توظيف المكتسبات اللغوية السابقة وإدماجها، واستعمال الألفاظ والعبارات المناسبة الاستعمال الدّقيق والصحيح.

5. حمل المتعلمين على استعمال الفُصحى في الحياة المدرسيّة، سواء كان ذلك في حصص اللّغة العربية أو حصص المواد الأخرى، مثل الرياضّيات والتّاريخ والعلوم..." (2)

2- طريقة تناول حصة التعبير الشفهي حسب المنهاج والوثيقة المرفقة:

تحضر حصة التعبير الشفهي في البيت، وهذا يعني أن نشاط المطالعة الموجهة ما هو في الحقيقة إلا ما يقوم به المتعلمون في بيوتهم تحضيراً وإعداداً لحصة التعبير

الشفوي. وهو نشاط هام يستدعي من الأساتذة درجة عالية من الاهتمام والجدية (الإعداد الجيد والتحضير المحكم) .. فهو وفق الطريقة التي يقترحها المنهاج، يجري إعداده، في البيت، من قبل المتعلمين، وبناء على أهداف وتعليمات محددة.. قبل أن يجري تسييره داخل القسم..

أ- أهداف المطالعة الموجهة:

1. تحضير حصة التعبير الشفوي.

2. جعل المتعلمين يواجهون وضعيات مشكلة حقيقية، حيث إنهم، وهم يقومون بمطالعة نصوص المطالعة الموجهة، يقومون بمفردهم (أو جماعات) بتذليل الصعوبات اللّغوية والتركيبية، والعوائق المتعلقة بالفهم عموماً.

3. حمل المتعلمين على المطالعة والبحث عن المعلومات وإعداد السندات في أعمال فردية و/أو جماعية. فضلا عن التعوّد على تدوين الملاحظات.

4. دفع المتعلمين إلى التوسع عن طريق البحث عن المعطيات والمعلومات إضافة إلى المعطيات والمعلومات التي يتوافر عليها النص بمطالعة كتب أو مجلات أو وثائق.

5- العمل الجماعي والتبادل ضمن أفواج." (3)

ب- **الأهداف المتوخاة من التعبير الشفوي:**

-"توظيف بعض الكلمات والتراكيب في جمل توظيفاً صحيحاً، وربطها لتؤلف فقرة ذات معنى واضح ومحدد.

-التحدث مدة أربع دقائق أمام زملائه شفوياً وبطلاقة.

-مراعاة السلامة النحوية في حديثه وكتابته.

-الإفصاح عن مشاعره من خلال المناسبات دون هيبة في مواقف كالتهنئة والتعزية والشكر والاعتذار .

-إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية المناسبة، وتوظيفها في تعبيره الشفوي.

-مواجهة المواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.

-الإدلاء بآرائه في شكل منظم حسب طبيعة الموضوع، والدفاع عنها بكل موضوعية.

-الاستفسار والنقد باستخدام الملاحظة والتحليل" (4).

فإذا جرى تحديد هدف كل حصة (المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي) بشكل دقيق، وتم تقديم التعليمات الواضحة لإعداده الإعداد الجيد، فإنه جدير بتحقيق الأهداف الآتية:

1- تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية

2- تنمية قدرات المتعلمين العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعميم والتعليل.

3- الالتزام بالهدوء والرصانة واتخاذ مواقف موضوعية.

4- تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب الأمثلة.

5- استعمال لغة فصيحة مهذبة.

6- استخدام الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل الدلالي المعني استخداماً دقيقاً وتوظيف المكتسبات اللغوية السابقة.

7- العمل ضمن أفواج." (5)

أهمية نشاط التعبير الشفوي: يعد التعبير الشفوي أداة فعالة في الاتصال السريع بين الفرد وغيره، ووسيلة اكتشاف وتعلم زيادة على كونه يعوّد المتعلمين الصراحة في القول والحرية في الرأي، وهذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بهذا الشكل من أشكال التعبير، إذ يمثل حجما ساعياً مقبولاً في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط. ولذا فهو:

1. يحتل الصدارة في **ترجمة الكفاءات.**
2. يراعي مبدأ التكامل بين المواد المختلفة.
3. يتيح فرصة جيدة للمتعلمين للكشف عن **مهارات الحوار**، و**الحجاج** و**المناقشة**...
4. فالمتعلم يوظف اللّغة الشفوية مع أغلب المواد التي يدرسها وانطلاقاً من كل هذه الأبعاد ينبغي أن نعطي له العناية الكافية حتى يحقق ما يأتي:
5. دفع المتعلم إلى تناول الكلمة؛
6. تنمية قدرته على المشاركة الإيجابية في المناقشة.
7. تشجيعه على إبداء رأيه، واستعمال الحجة والبرهان

8. استعمال لغة عربيّة سليمة، وتوظيف المعارف اللّغوية المكتسبة."[6]

" وتنجز هذه الحصة ذات الساعة الواحدة أسبوعياً، باستغلال نص القراءة أو المطالعة بعمل من الأعمال التربوية الآتية على سبيل المثال:

1- اختيار عناوين أخرى للنص ومناقشتها.

2- تحليل مضمون النص وإعادة تركيبه.

3- تلخيص النص.

4- التوسع في فكرة من الأفكار الواردة في النص.

5- التوسع في الحديث عن شخصية مذكورة في النص.

6- إيداء الرأي حول مضمون النص باستعمال الدليل والبرهان.

7- إنجاز عرض وتقديمه.

التعبير الشفوي وما هي سنداتُه ؟

موضوعات التّعبير الشّفوي تندرج ضمن محاور الوحدات الأسبوعية، أمّا سنداته فمتوفرة في كلّ وحدة في كتاب التلميذ تحت عنوان " ملف المطالعة الموجهة "؛ وهي عبارة عن نصوص شتى تعد امتدادًا لنص القراءة ودراسة النص. وهذه النصوص مسبوقة بتعليمات محدّدة يحضّر المتعلمون على ضوئها حصة التعبير الشّفوي.

ومن هنا نفهم أنّ لحصة التّعبير الشّفوي جانبين أساسيين؛ وهما:

1. مراقبة إنجاز المتعلمين لنشاط المطالعة الموجّهة في بيوتهم.

2. حمل المتعلمين على التّعبير والمناقشة وتقديم العروض الشّفوية عن قراءاتهم وبحوثهم.

اتّضح ممّا تقدم أنّ التّعبير الشفوي سندات متوافرة في كتاب التلميذ، وأنّ هذه السّندات تندرج ضمن محاور محدّدة." [7]

" فما هي الأشكال التي يتّخذها نشاط التعبير الشفوي؟

يمكن أن يتّخذ التّعبير الشّفوي عدّة أشكال؛ منها:

1. مناقشة موجّهة تتعلّق بمواضيع نصوص ملف المطالعة الموجّهة.

2. مناقشة حرة تتناول مواضيع نصوص ملّف المطالعة الموجهة.

3. إلقاء عُروض انطلاقاً من سند مكتوب، أو من غير سند، وفتح مجال للمناقشة.

4. إلقاء ملخّص نصوص ملفّ المطالعة الموجّهة، وفتح مجال المناقشة.

5. التّوسّع أثناء المناقشة بتناول موضوعات مجاورة طالعها المتعلمون.

وما الذي ينبغي أن تحرص عليه في حصص التّعبير الشفوي؟

يجب أن نحرص على أن يكون التّعبير الشّفوي طبيعياً تتاح فيه الفرصة للمتعلمين للتعبير فعلا عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وعواطفهم، وتجاربهم، بل ويشجّعون فيه على تكوين آراء لأنفسهم، واستخدام اللغة استخداماً صحيحاً.

وفي هذا النشاط ينبغي للأستاذ أن يشجّع لدى المتعلمين المهارات العقلية؛ مثل إجراء المقارنات، والتصنيف، والتعميم، والتحليل، والاستدلال، ودحص الرأي الخطأ..

ج- دور الأستاذ: ودور الأستاذ في حصة التعبير الشفوي هو دور المنشط الذي يشجع تلاميذه على التعبير الصحيح، ويأخذ بأيديهم في اتجاه تنمية جميع طاقاتهم في هذا المجال. حيث يتناول المتعلمين الكلمة واحد تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في الإنجاز مع تصحيح أخطائهم اللغوية والتركيبية خاصة تلك التي تخل بالمعنى، وفي هذه النقطة فالمدرس مدعو لمراعاة التالي:

2- تشجيع المتعلمين على الإسهام في المناقشة؛ وذلك بحفزهم باستخدام أساليب التعزيز المناسبة لمستوى كل صف، فلا يطالبهم بما هو أعلى مستوى وأرفع رتبة، فيشعرون – من ثمة – بالعجز والقصور.

3- طرح أسئلة "استفزازية" موجزة.

4- إدراك الأخطاء ومعالجتها بلطف، وإخبار المتعلمين بأن حدوث مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي، لكن المهم أن يتعرف المتعلم على هذه الأخطاء، فيعمل على تفاديها مستقبلا.

وتصويب الأخطاء المعرفية، وتقديم معلومات إضافية؛ والأخذ بأيدي المتعلمين من أجل تصحيح أقوالهم؛ ودفعهم إلى تصحيح أخطائهم.

5- حمل المتعلمين على البحث عن الدقة في استعمال الألفاظ والعبارات.

6- حمل المتعلمين على إدماج مكتسباتهم المعرفية واللغوية... "[8]

7- يعرض متعلم ثان وثالث، - إذا سمح الوقت بذلك – عمله، ويناقش بالكيفية نفسها التي نوقش بها العمل الأول.

8- يلخص بعض المتعلمين الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصة مع تدوينها في دفاترهم.

توجيهات بيداغوجية: ومن أجل تحقيق أهداف المطالعة السالفة الذكر على الأستاذ أن يزود تلاميذه في مطلع السنة الدراسية ب:

1. منهجية عمل واضحة، يستثمرون مطالعتهم وفقها؛
2. كيفية الاستفادة من المقتطفات أو الآثار الكاملة بأيسر جهد وأقصر وقت.
3. وتسير حصة التعبير الشفوي وفق الخطوات الآتية:
4. تبدأ الحصة بمراقبة الأعمال المنجزة من طرف المتعلمين في المنزل. وفقاً لتوجيهات دقيقة من المدرس.
5. يعرض أحد المتعلمين العمل المنجز على زملائه. [9]"

ملاحظة: إذا اتخذ نص المطالعة منطلقاً للتعبير الشفوي، يكلف الأستاذ متعلميه بتحضير النص في المنزل، وتزويدهم بالتوجيهات المناسبة." [10]

ينبغي أن يخدم نشاط التعبير الشفوي ثلاثة أبعاد؛ هي:

1- **البعد الفكريّ:** ويقتضي مساعدة المتعلمين على تنمية آليات التّفكير التي تتيح لهم بناء آراء منسجمة يُؤيّدها المنطق، ويُثبتها الدلّيل؛ فالآراء لا قيمة لها إذا لم تكن منطقية، أن تكون مرتكزة على حقائق ثابتة، والأحكام لا أهمية لها إذا لم يشفعها الدّليل وتُؤيّدها الحجة؟

2- **البعد المنهجي:** ويقتضي إلقاء الكلام وفق ترتيب منطقي، وبتمييز المقدّمات عن النتائج، والمسبّبات عن الأسباب .. فكلّ قول يحتاج إلى تنظيم محدّد وكلّ كلام ينبغي أن يرتبط بالسّياق الذي يقال فيه.

3- **البعد اللّغوي:** ويقتضي مساعدة المتعلمين على استخدام اللّغة استعمالاً يحترم قواعدها ومعاييرها وخصائصها، وهم يُقبلون على التعبير عن آرائهم وعواطفهم، ويُصدرون أحكامهم، وينقلون الوقائع والحقائق والمعطيات." [11]

"وما هي الجوانب التي ينبغي أن يعنّى بها في نشاط التعبير الشفوي لدى المتعلّمين؟

الجوانب التي يحسُن الاهتمام بها في نشاط التعبير الشّفوي هي:

1- **الجانب المعرفي:** وتتم تنمية هذا الجانب بتوجيه المتعلمين إلى تذكر المعارف والمعطيات التي سبق لهم أن تداولوها في حصص اللّغة العربيّة، وتشجيعهم على استخدام ما يمكن أن يدرج منها في المناقشة سواء تعلّق الأمر باللّغة أو بغيرها من أحداث ووقائع ومعطيات علمية..

2- **الجانب الوجداني:** وتتم تنميته بدفع المتعلمين إلى:

- إلقاء العروض.
- أخذ الكلمة.
- التعليق على معلومة أو رأي أو حكم.
- تفنيد رأي أو حكم.
- تبني رأي أو حكم ودعمه.

وهذه المواقف كلها تنمّي لدي المتعلّم ثقته بنفسه، وتساعده على التّكيّف مع الواقع، واتّخاذ المواقف الإيجابية.

3- **الجانب النفسيّ الحركيّ:** وتتم تنميته عن طريق المتعلمين أثناء إلقاء عُروضهم، أو أخذ الكلمة إلى:

- الوقفة الصحيحة؛
- التحدّث بهدوء ودون تردّد أو اضطراب.
- تأييد القول بالحركات الصحيحة والنّبرة المناسبة.

تنبيه هام: لا بد من لفت الانتباه إلى الأفكار والمعلومات والمعارف يكون لها مركز الصّدارة في نشاط التّعبير الشّفوي، ومن ثمّ فهي التي تفرض الصّيّغ والتراكيب، لا العكس. ودور الأستاذ في هذا النشاط، وفيما يتعلق بهذه المسألة يتمثّل في مساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم ومعلوماتهم الصياغة الصحيحة؛ فالصّيّغ والتّراكيب في هذا النشاط تابعة لا متبوعة." [12]

"وأماّ مسعى تناول نشاط التّعبير الشفوي فيتمثّل في استثارة المتعلمين بطرح أسئلة محفّزة، وإمدادهم " بطرف الخيط" للاستمرار في المناقشة عندما تتجه نحو الخمود، ودعوتهم إلى استعمال المفردات والمصطلحات المرتبطة بالموضوع، وتوجيههم إلى صياغة أقوالهم وأفكارهم بشكل صحيح... بالإضافة إلى ربط المناقشات بالواقع المعرفيّ والوجدانيّ للمتعلم كلّما كان ذلك ممكناً (عندما نطالب المتعلم أن يتحدّث عن تجربته في أمر ما نكون قد وضعنا النقاش في حيّز وجداني).

وأما مراحل إنجاز التعبير الشّفوي فهي:

تمهيد:

- أسئلة معدودة عن مضمون ملف المطالعة الموجّهة بغرض مراقبة مطالعة المتعلمين للملف.
- سؤال أو سؤالان لتهيئة جوّ المناقشة.
- تقديم العروض عن الملف سواء كانت كتابية أو شفوية.
- مناقشة العروض.
- توجيه مناقشة المتعلمين بأسئلة منتقاة.

وأثناء المناقشة يتدخّل الأستاذ بين الحين والآخر لـ:

6. تصحيح الأخطاء ومساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم؛
7. تشجيع المتعلمين على المشاركة، وعلى ترتيب أفكارهم، وعلى التّحلّي بالشجاعة والهدوء.
8. حمل متعلم أو اثنين على تلخيص المناقشة.
9. إعطاء التوجيهات والتّعليمات الضرورية لإعداد الحصة المقبلة." [(13)]

II. نتائج الدراسة الميدانية:

1- أغلبية المتعلمين إن لم أقل كلهم لا يحضرون نشاط التعبير الشفهي بمعنى أنّهم لا ينجزون نشاط المطالعة الموجهة.

2- من بين أسباب عدم تحضير نشاط التعبير الشفهي؛ نذكر:

- ضيق الوقت على حسب المتعلمين فهم لا يوفقون في إنجاز كل ما يطلب منهم في البيت، فليس عليهم تحضير فقط نشاط التعبير الشفهي فهناك أساتذة آخرون يكلفونهم بواجبات منزلية أخرى.

- قيل لنا أنّه لا يوجد امتحان في التعبير الشفهي.

- لا أحب نشاط التعبير الشفهي لأنني أخاف أن أخطأ ويستهزأ مني زملائي. فرغم أنّني أحضر لكن لا أشارك. فأنا أحب المطالعة ولا أحب التعبير الشفهي.

- أقرأ فقط النص الموجود في الكتاب ولا أبحث عن معلومات أخرى عن الموضوع؛

- أغلب المتعلمين لا يملكون الكمبيوتر، وإن وجد في الدار فلا يسمح لهم باستعماله؛ أما عن الأنترنيت فكل المتعلمين لا يملكون الأنترنيت؛ فمن أين لهم بالمعلومات الأخرى عن المواضيع المبرمجة؟؛

- أقرأ النص لكن لا أفهمه جيداً لوجود كلمات صعبة لا أفهمها.

- عدم وجود معاجم في البيت.

3- قول الأساتذة:

- أنهم مجبرون على إنجاز في كثير من الأحيان- لأن في بعض الأحيان المتعلمين يحضرون الدرس- القراءة الصامتة ثم تغلق الكتب ويبدأ نشاط التعبير الشفهي.

- ليس من السهل أن نجد في القسم مناقشة مفتوحة ومثمرة؛ وذلك بسبب العدد الهائل من المتعلمين في القاعة الواحة، فمن الصعب السيطرة على الوضع فكثيرا ما يعم الضجيج ويتحول الدرس إلى فوضى، وعليه يفضل الأساتذة السيطرة على الوضع فهو من يقدم أسئلة بسيطة، وينتظر فقط الأجوبة ولا يسمح بالمناقشة بين المتعلمين، ويوصيهم أن يناقشوا الدرس خارج قاعة الدرس إن لزم الأمر على شكل أفواج وأصحاب.

- أثناء تقديم العروض إن أخطأ المتعلم في لفظ كلمة تسمع المتعلمين يضحكون ومن لم يسمع يسأل عن سبب الضحك ويبدأ بالضحك، أما إن كان في العرض ما يضحك فقط متعلم أو ثلاثة – النجباء- يضحكون ولا نسمع الزملاء يسألون عن سبب الضحك.

- تركيز المتعلمين على أخطاء زملائهم الصوتية خاصة، وقليلا ما ينتقدون العرض.

4- الملاحظات المسجلة:

10. غياب الحوار الهادف، فالمتعلمون لا يناقشون العروض؛ وإن تجرأ متعلم أن يطرح سؤال لزميله؛ فهذا يستدعي أن ينتقم منه لأنه قد تسبب في إحراجه خاصة إن لم يجاوب على السؤال المطروح.

11. أغلبية المتعلمون يستمعون للعروض ولكن لا يناقشون، يفضلون أن يطرح عليهم سؤال ويجاوبوا، ولا يفضلون التدخل بنقد أو ملاحظة، لأنهم محرجون من أخذ الكلمة، فمازال أغلبهم لم يستوعب طريقة الحوار والمناقشة من دون غضب أو إحراج.

II. **الاقتراحات:**

1- تعلم الحوار والمناقشة في البيت قبل المدرسة.

2- توفير الانترنيت في المدارس لمساعدة المتعلمين.

3- توفير المعاجم في البيت وفي المدرسة.

4- إنجاز معاجم لغوية صغيرة الحجم ورخيصة الثمن، لكي تكون في متناول جميع المتعلمين، وصغيرة لكي تكون دائماً في محفظته، لكي يستعملها كلما لزم الأمر.

الخلاصة: تعتبر حصة التعبير الشفهي السبيل الأمثل لإظهار الكفاءات؛ فرغم غياب الامتحان في هذا النشاط إلا أنّه موجود في الحقيقة في كل لحظة من حياتنا فالتعبير الشفهي يعلم الحوار والمناقشة، اللذان بهما يكون الفرد الصالح لنفسه ومجتمعه وأعتقد أن الحوار والمناقشة الحرة الهادفة يبدأ تعلمها في البيت مع الأولياء ففغياب الحوار في البيت أدى إلى غيابه في المدرسة، فلا نلوم غياب الحوار داخل قاعات الدرس بما أنه غائب في الدار، فيجب على الأولياء مناقشة أبنائهم إن أخطؤو، وأن يعطوا لهم الكلمة ولا يضربونهم دون أن يعلم الأولاد سبب ضربهم، فيعتقد الولد أنّ أمه أو أباه قد ضربوه فقط لأنهم يريدون ذلك، فمن مبادئ المقاربة بالكفاءات: أنّ الخطأ أساس المعرفة، وإنّ تقييم الكفاءات يتم حسب مؤشرات الكفاءة؛ ومؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعلم. وقد قلنا فيما سبق أنّ التعبير الشفهي يحتل الصدارة في ترجمة الكفاءات فيجب عدم إهمال هذا النشاط وبما أن نشاط المطالعة الموجه يتم في البيت فعلى الأولياء مساعدة أبنائهم، في إنجاز هذا النشاط وإنجاز مناقشة

معهم قبل الدخول إلى القسم على الأقل حتى يتعلم الحوار والمناقشة، وإن تم له ذلك فمن المؤكد أنه سيكون فرد صالح للمجتمع ولنفسه، لأن حصة التعبير الشفهي حصة يهزم المتعلم فيها خوفه ويبين مدى تمكنه من ممارسة اللغة بشكل جيد، مما يزيده ثقة في نفسه وهذا ما يشجعه أن يكون واضح في تصرفاته، ويناقش الآخر ويقبله مهما كان عرقه، يتفهم الأوضاع ولا يصدر أحكام قبلية، لأنه يعلم جيدا أن الحوار أساس النجاح في جميع الميادين.

الهوامش:

1- الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ديسمبر 2003. ص 18.

2- دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2004 - 2005. ص 90.

3 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج وزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ديسمبر 2003، ص 30.

4 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 17.

5 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 30.

6 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط. ص 17.

7- دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 90.

8 - منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 31.

9 - الوثيقة المرافقة، لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 18.

10 - نفسه، ص 19.

11 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص91.

12 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 92.

13 - دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص93.

التنشئة اللّغوية الأُسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل (بجاية) أُنموذجًا

أ. خير الدين معوش
قسم اللّغة العربية - جامعة بجاية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبيّ الكريم وبعد:

استجابةً لدعوة مخبر الممارسات اللّغوية بقسم اللّغة والأدب العربي جامعة مولود معمري بتيزي وزو وإيمانًا مني بالدور الذي تلعبه الأسرة في التنشئة اللّغوية للطفل رأيتُ أن أضع "**التنشئة اللّغوية الأسرية للطفل الجزائري في منطقة القبائل**" عنوانًا للدراسة وتندرج ضمن المحور الثاني: الممارسات اللّغوية المؤثرة في العملية التعليمية التعلُّمية، ولقد وقع اختياري على منطقة القبائل وبدرجة أخص بجاية المدينة وبعض المناطق من ريف الولاية (بجاية)، لما لاحظت خروجًا عن المواصفات اللّغوية المعروفة في هذه المنطقة.

وإنّ معرفة المكتسبات القبلية للطفل والربط بينها وبين لغة المدرسة أمر في غاية الأهمية رغم كون لغة المحيط مختلفة عن لغة المدرسة، وهو وضع اللّغة عندنا في الجزائر فالطفل يكتسب اللّغة الأم القبائلية، أو الدارجة العربية، أو هما معا أو حتى لغة أجنبية، أو خليطًا من هذه الاستعمالات المتنوعة التي يتميز بها محيطنا اللّغوي.

وبالنّظر إلى الدور الأساس الذي تلعبه **الأسرة في التنشئة اللّغوية للأطفال** وخاصة أنّ الأخيرة تعد من المسائل التي لقيت اهتمام بعض المتخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم التربية، ذلك أنها أحد الدّعامات الأساسية لبناء الفرد ومعرفة متطلباته واحتياجاته خاصة في مرحلة الطفولة، وانطلاقا من أنّ المسألة اللّغوية في الجزائر تكتسي أهمية ومكانة، لما لها من خصوصيات ثقافية واجتماعية متنوعة، تجعلها محل استقطاب واهتمام الدارسين والباحثين، وهذا قصد تناولها تناولا أكاديميا يُبعدها عن أيّ التباس سياسي أو أيديولوجي قد يزيدها

تعقيدًا، وكل باحث يدرس هذه المسألة من زاوية معيّنة، وفي مناطق مختلفة من القطر الوطني، إلا أنّ الاهتمام بالمسألة اللّغوية داخل الأسرة بصفة عامة، **واكتسابها وممارستها من قبل الأطفال**، لا يكون من خلال دراستها في بحوث أكاديمية فحسب، بل من حيث تداولها والتشبّع بها داخل الأسرة؛ أي الوقوف على فعاليات هذه اللّغة داخل الأسرة.

وبالتركيز على كل ما سبق ذكره تبرز أهمية هذه الدراسة في مؤسسة الأسرة في الجزائر عندما تحاول تلقين وتعليم اللّغة للطفل الجزائري في مراحل نموه اللّغوي فهي قد تنجح في تحقيق إستراتجيتها اتجاه الطفل، واتجاه الثقافة الجزائرية بصفة عامة، واللّغة مهما كانت طبيعتها فإنّ أهلها هم الأولى بخدمتها، وبهم ترتقي، وهم المحافظون على أصالتها بشرط أن تؤخذ كأداة للتواصل اللّغوي من زاوية البناء لا من زاوية الهدم. وترمي الدراسة أيضًا إلى كشف العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة لدى الطفل داخل الأسرة في مرحلة نموّه اللّغوي، وإبراز دوافع الاختيار لدى الوالدين (الآباء) للّغة دون أخرى لأطفالهم وكيف يساعد الاختيار التوفيق بين لغة المنشأ التي ستكون أداة تواصل داخل الأسرة ولغة المدرسة.

يتميّز الواقع اللّغوي في الجزائر عامّة وفي منطقة القبائل بصفة خاصّة بخصوصيات ثقافية واجتماعية متنوعة، مما يجعلها مجالا خصبًا للدراسة، وللوقوف على واقع الممارسة اللّغوية في منطقة القبائل، ودوافع الاختيار اللّغوي للّغة المُتعلّمة من قبل الآباء للأبناء، والتي يكون فيها للآباء الدّور الكبير في توجيههم نحو اكتساب اللّغة أو اللّهجة، رأيت أن يكون البحث في العوامل التي تتحكّم في التّنشئة اللّغوية لدى الأبناء داخل أسرهم، وكيفية ممارستها لتكون بعد ذلك وسيلة اتّصال في حياتهم. وتنظر المداخلة أيضا في الأسباب والعوامل التي تتحكم في تعليم الطفل القبائلي اللّغة أو اللّهجة، داخل الأسرة قبل مرحلة التعليم، عبر مراحل النمو اللّغوي وصولا إلى مرحلة التّمدرس فالبحث هنا يكون في الحلقة الواصلة بين لغة الاكتساب الأولى ولغة المدرسة مع إبراز دور الأسرة في ذلك.

ولقد وقع اختياري على الموضوع للأسباب التالية:

- ظهور ممارسات لغوية خارجة عن اللّغة المعروفة.

ـ نقص وقلّة الدراسات حول التنشئة اللّغوية لدى الطفل في منطقة القبائل.

ـ الاهتمام بموضوع اللّغة وممارستها لدى الطفل خاصة فيما يخص المسألة الأمازيغية.

ـ إزالة الغموض عن بعض القضايا الجوهرية الحسّاسة الموجودة في الواقع اللّغوي الجزائري بصفة عامة وفي منطقة القبائل بصفة خاصة، وهي محاولة لإعطاء صورة ولو صغيرة عن مميّزات المجتمع القبائلي، والخصائص اللّغوية الموجودة فيه، وهو واقع لغوي مستور يحتاج إلى دراسات ميدانية جادّة.

ـ سأُحاول من خلال الدّراسة إبراز الاختيار اللّغوي للأطفال من قبل الوالدين وتأثير المحيط الخارجي بكل مؤسساته داخل الأسرة القبائلية.

ولعل الدراسة ستكشف واقع الممارسة اللّغويّة داخل الأسر في منطقة القبائل مع إعطاء تفسير وجيه وعلمي حول التنشئة اللّغوية للطفل في الأسرة القبائلية والعوامل التي تحكُمُها.

1 ـ إشكالية الدّراسة: يتميّز المجتمع القبائلي بخصوصيات ثقافية ولغويّة (لهجية) خاصّة به، وتختلف لهجة القبائلي من منطقة لأخرى نتيجة الاحتكاك بالمناطق الناطقة باللغة العربية العامية، في الريف خاصة، فهناك علاقة تأثير وتأثر، واللّهجة القبائلية هي إحدى اللّهجات التي يُتلاغى بها في مجالات الحياة اليومية البيت، السوق الشارع وحتى الإدارة فهي أداة للتواصل إلى جانب العربية العامية، واستعمال الفرنسية يكون عند فئة معيّنة ومحصورة، وبما أنّ الأسرة هي نواة المجتمع التي تقوم بإرساء المبادئ الأخلاقية والقيم الروحية، المتواضع عليها من قبل المجتمع، وتسعى للحفاظ على التقاليد والعادات الاجتماعية وتوريثها للأجيال الصاعدة، فإنّ دورها أيضًا يتعدّى إلى الحفاظ على اللّغة وتلقينها للأطفال، والطفل ينشأ داخل الأسرة وهي التي توجّهه في مرحلة نموّه اللّغوي ـ مرحلة ما قبل التمدرس ـ وفي هذه المرحلة الحسّاسة جدًا يكون بحاجة ماسّة إلى الاتصال، فهو يتأثر بالبيئة المحيطة به. والملاحظ في المجتمع القبائلي أنّ الأسر تُلقّن أطفالها في المراحل الأولى لنموّه اللّغوي القبائلية المحليّة، ثم الفرنسية، ثم العربية في المدرسة في الحضر، أما في الريف فيعلّمون القبائلية المحليّة في مرحلة ما قبل التّمدرس ثم العربية والفرنسية في مرحلة التّمدرس. **فهذه الحالة** تحتاج إلى دراسة جادّة

لتسطير استراتجيات جادّة من قبل الأولياء لتلقين الطفل لغة سليمة وربطها بلغة المدرسة، ومن هذا كلّه **تبرز تساؤلات عديدة سنحاول الإجابة** عنها، وهي:

- ما طبيعة اللّغة التي يكتسبها الطفل من أسرته؟ وعلاقة هذه اللّغة بلغة المدرسة؟ وهل تساعد أُسرنا في منطقة القبائل الطفل على اكتساب العربية الفصحى؟

- ما هي الأسباب التي تؤثّر في طبيعة اهتمامات الأسرة في منطقة القبائل في اختيار لغة أو لهجة معيّنة للأبناء دون غيرها؟ وهل للأب والأم تأثير في ترسيخ اللّغة أو اللّهجة بالنّظر إلى الخصائص الثقافية لكلّ منهما؟

- وما هو دور الأصل الجغرافي في تحديد نوعية اللّغة الممارسة داخل الأسرة؟ وهل هذه الممارسة المتَعلَّمة من قبل الأطفال والتي هي في الأصل ممارسة لغوية للآباء مقصودة أم أنّها عفوية؟ وقد دفعتني هذه التساؤلات إلى أنّ **أضع جملة من الفرضيات:**

- اللّغة التي يكتسبها الطفل من أسرته في منطقة القبائل لا تساعد على تعلّم لغة المدرسة (العربية).

- الأصل الجغرافي الذي تعيش فيه الأسرة يتميّز بخصوصيات ثقافية وعادات وتقاليد تنعكس على شخصية الأفراد وتصرّفاتهم، وهو الذي ينعكس على لغة الممارسة، فالبضرورة تتأثر الأسرة بهذه العوامل ولغة الممارسة أصل الأصل الجغرافي العام.

- يلعب الآباء دورًا هامًا في تعليم الأبناء اللّغة سواء كانت لهجة محليّة أو العامية أو العربية الفصحى أو الفرنسية.

- ازدواجية اللّغة لدى الآباء تؤثر في تلقين الأبناء اللّغة، وعلى الممارسة اللّغوية لديهم، سواء، أكانت قبائلية أو عامية أو عربية فصحى أو فرنسية.

- يؤثر المحيط الخارجي في عملية اكتساب اللّغة لدى الأطفال، وعلى الممارسة اللّغوية لديهم.

2 ـ تحديد المصطلحات:

ـ اللّغة: هي "نظام من رموز عرفية ملفوظة، بواسطتها يتعاون ويتعامل أعضاء المجموعة الاجتماعية..." [1]. وتعرّف أيضا على أنّها "صورة السلوك الإنساني التي تنطوي على الاتّصال الرّمزي من خلال نسق النّماذج المتّفق عليها ثقافيًّا... وتعتبر اللّغة

جزءً من التراث الثقافي... وهي نتاج اجتماعي"[2]. فاللّغة بهذا وسيلة تواصل داخل الجماعة اللّغوية (بين الأفراد) ونحن هنا سنركّز على لغة النّطق؛ أي لغة الممارسة التي يُشترط فيها الأداء.

ـ اللّهجة: تُعرّف اللّهجة على أنّها "مجموعة من الصفات التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئه اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدّة لهجات لكل خصائصها... ولكنّها تشترك جميعًا في مجموعة من الظواهر اللّغوية التي تُيَسِّرُ اتصال أفراد هذه البيئة بعضهم ببعض"[3]. وتعرّف اللهجة بأنّها "اللّسان أو اللّغة التي جُبِلَ عليها الإنسان، فاعتادها ونشأ عليها فهي شكل من اللّغة... وتُستعمل في محيط منحصر أكثر من اللّغة، فاللّهجة تُمثّل انعكاسات حقيقية لثقافات خاصة وموروثات وتقاليد محليّة"[4]. فاللّهجة بهذا جزء من اللّغة أو تنتمي إلى لغة ما فهي ممارسة لغويّة تُستعمل يوميًّا من طرف الأفراد داخل الجماعة.

ـ التنشئة: "التنشئة بشكل عام وثقافة التنشئة بشكل خاص تعبّران عن هوية المجتمعات ومستقبلها وحركتها وفاعليتها... والجوانب الأساسية تتمثل في عملية الامتصاص الثقافي؛ أي امتصاص الفرد للثقافة السّائدة التي تُشكل أساس المجتمع وخلفيته"[5].

ـ الأسرة: وهي "وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية تتكوّن من مجموعة من الأفراد... وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاجتماعية" [6]، والأسرة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، فهي عامل فاعل ومنفعل، وهي في المجتمع الجزائري عامة والقبائلي خاصة قسمان:

الأسرة الكبيرة: ويطلق عليها اسم مصطلح الممتدة، وتشمل الزوج والزوجة والجد والجدّة، وتضم المتزوجين وصغارهم، ويقيمون في منزل واحد. وتوجد بكثرة في الأرياف.

الأسرة الصغيرة: ويطلق عليها مصطلح النووية وتتكوّن من الزّوج والزّوجة والأبناء فقط، وهي مستقلّة عن الأولى ونجدها في المدينة أكثر من الريف.

3 ـ عوامل التنشئة اللغوية:

3 ـ 1 ـ الأسرة: تلعب الأسرة دورها في النمو اللّغوي عند الطفل؛ حيث يحس الطفل بإمكانية امتلاكه نظاما لغويًا يساعده على التواصل والتعبير عما يريده في المواقف العديدة في المرحلة الأولى من نشأته، ويساعده أيضا في هذا الاكتساب المحيط الأسري، إضافة إلى الآليات التي يحملها (أعضاء النطق، السمع، الملكة الفطرية، أعضاء الكلام...) ويكون دور الأسرة فعّالاً جدًا حينما يحاول الطفل محاكاة لغة والديه، فهذه المحاكاة هي التي تساعده على نموه العقلي واللّغوي ويطلق على هذه اللّغة اسم اللّغة الطّفلية[7]. ويصطدم أوّل مرّةٍ بصوت والديه، فيعد هذا الصوت أوّل الميزات السمعية؛ حيث في المحيط الأسري يكتسب أوّل الخبرات الصوتية ومع عامل الزمن يبدأ الطفل في إدراك العلاقة بين ما يسمعه من أصوات وما حوله من أشخاص، وكلما كان الاحتكاك بالوالدين والكبار كلما زاد الطفل في اكتساب الأصوات، وتصبحُ بذلك لغة الوالدين والكبار **النموذج** الذي يُساعد الطفل على الكلام مبكّرًا وقد يتيحُ الأب مع الأم وباقي أفراد الأسرة فرصًا للأطفال لتعلّم اللّغة بالاحتكاك معهم وتعليمهم مسميات الأشياء عن طريق المحاكاة وتوفير وقت للعب معهم، وإتاحة الفرص الكافية وإشراكه في الأنشطة اليومية داخل المنزل وخارجه ويساعده كل هذا على التفاعل والتعلّم والتواصل وحفظ الأدوار، ولا يتأتى له ذلك إلاّ عن طريق اللّغة.

تعتبر الأسرة النواة الأولى للتنشئة اللّغوية الجيّدة للطفل سواء كانت تنشئة لغوية أو تنشئة أخلاقية، كما أنها وسيلة فعالة لحفظ التراث ونقله عبر الأجيال؛ إذ تلعب الدور الأساس في النمو اللّغوي لدى الطفل، كما تدخل اعتبارات أخرى تؤثر على النمو اللّغوي وهي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسر. **وإنّ المستوى الثقافي للأسرة** تأثيرًا مباشرًا على تكوين شخصية الأبناء؛ حيث يرتبط بالمستوى التعليمي لدى الآباء ويتمثل في الرأسمال الثقافي، وهو تلك الشهادات الجامعية والمراتب الدراسية التي يتحصل عليها الآباء، فيعكس بذلك المستوى الثقافي للآباء درجة التحصيل الثقافي واللّغوي لدى الأبناء، كما يساعد الآباء المثقفون الأبناء على تحسين الأداء اللّغوي وذلك بتوفير الوسائل التثقيفية، عكس الأسر التي يكون فيها المستوى

الثقافي للآباء محدود أو منعدم، ومن طبيعة المثقف غرس حب التعلم والمعرفة لأبنائه وهذا الذي يساعد على نمو الذخيرة اللّغوية لدى الأبناء، وذلك بالعودة إلى العبارات والكلمات التي يستعملها الآباء في التواصل ففي الأسر التي نجد فيها المستوى الثقافي مرتفع يمتلك الأبناء لغة ثرية، على عكس الأسر التي ينخفض فيها المستوى الثقافي أو ينعدم أين نجد الألفاظ والمفردات المستعملة من قبل الآباء محدودة فتظهر نتيجة لذلك اللامساواة في درجة التحصيل اللّغوي قبل دخول المدرسة، وهذا قد يؤثر على درجة التحصيل اللّغوي في المدرسة مما يؤدي إلى ظهور التفاوت بين الأطفال في اكتساب اللّغة.

وما يستخلص هو أنّ الأطفال ـ وهذا ما أكّدنه الدراسات الحديثة. الذين ينشئون في مجتمع أقل ثقافة، يستغرقون وقتًا ويبذلون جهدًا في رواية الحكايات المصورة عكس الذين ينتمون على أسر ذوات ثقافة عالية. وإنّ للبيئة الثقافية دورها في تعليم اللّغة واكتسابها لدى الأطفال، ويكون للآباء دورهم الرئيس في هذا كلّه، وهو ما يُسهل فيما بعد عملية التحصيل اللّغوي في المدرسة، وقد تكون لغة المدرسة هي نفسها لغة البيت أو قد تكون مختلفة عن لغة البيت، وهنا تتّضح الهوّة بين لغة المدرسة ولغة البيت، وهي إشكالية موجودة في منطقة القبائل؛ حيث إنّ الطفل القبائلي يتعلّم اللهجة المحلية في مرحلة ما قبل التمدرس ثم تعمل المدرسة على إعادة إنتاج اللّغة العربية، وكم ستكون درجة التحصيل جيّدة لو أخذها الطفل إلى جانب اللّغة المحلية قبل مرحلة التحصيل المدرسي؟

3 ـ 2 ـ الوضع الاقتصادي والاجتماعي: يُشجّع الوضع الاقتصادي والوضع الاجتماعي الجيّد للأسر على النمو اللّغوي السليم للأبناء؛ إذ إنّ الأسر الغنيّة مثلاً كثيرًا ما نجد فيها الظروف والأجواء الحياتية الجيّدة؛ فيحدث التواصل الجيّد الحميمي المريح داخل الأسرة، فينعكس إيجابًا على الأطفال ونموهم اللّغوي "فيكون التأثير بذلك إيجابيًا؛ حيث يكون الأبناء أكثر قدرة وجرأة على مواجهة مشكلات التكيّف مع الحياة"[8]. وبهذا تؤثر مكونات الآباء اللّغوية على طبيعة اللّغة التي سيكتسبها الطفل "فالمستوى الاقتصادي المرتفع غالبًا ما يُساهم في توفير الجو الأسري الهادئ، وحتى على الوضع اللّغوي الذي يتعلّمه الطفل"[9]. هذا على عكس الأسر التي

تعيش في وضعية اقتصادية واجتماعية سيّئة؛ إذ نجد فتوراً بين الأبناء والآباء بسبب نقص بعض الحاجيات الرئيسية التي يحتاجها الأبناء وعدم توفير الجو الملائم لاكتساب اللّغة يقول دومينيكو باريزيDOMENICO PARISI "الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الراقي، يستخدمن التعبيرات المركّبة... فهن يفضّلن ويألفن اللّغة كوسيلة اتصال عن غيرها من الوسائل، ويتّضح تفضيلهن لها في ردّهن على أسئلة الطفل بنطق لغوي سليم... فهنّ بذلك يُكسبنَ سلوكًا بناءً ويعطين له الثّقة في قدراته" [10].

إنّ الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسر تعكس نوعية وطبيعة اللّغة التي يكتسبها الأبناء إذ تُساهم الشروط الجيّدة في إنتاج واقع لغويّ جيّد، عكس الأسر التي تعيش أوضاع اقتصادية واجتماعية سيئة؛ حيث نجد فيها غيابًا تامًا للحوافز الضرورية لاكتساب الألفاظ والكلمات ويؤدي هذا إلى محدودية التعليم ونقص الإثارة.

وما إذ عدنا إلى تشخيص الواقع اللّغوي في منطقة القبائل من جهة ومدى مراعاة الاختيار الوطني للغة العربية من جهة أخرى، والنظر إلى البيئة التي ينشأ فيها الطفل (الريف والحضر) حيث تكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مختلفة نجد الآراء والتصورات لاختيار لغة الطفل قبل مرحلة التمدرس تختلف أحيانًا وتتشابه أحيانًا أخرى. فالأسرة مؤسسة من مؤسسات التنشئة اللّغوية للطفل وتختلف هذه التنشئة باختلاف الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تتواجد فيها الأسر والتي تنعكس على طبيعة اللّغة التي يتعلّمُها الأبناء.

يتميّز الواقع اللّغوي في منطقة القبائل بالاختلاف اللّهجي، فإذ نظرنا في اللّهجات الأمازيغية نجدها تستعمل في مجالات الحياة اليومية، والحياة العائلية والخاصة وحتى في الإدارة ومن بين هذه اللّهجات: القبائلية، فاستعمالها في القبائل الصغرى والكبرى واسع النطاق، فيتعدى من الأسرة إلى المعاملات الاجتماعية والاقتصادية، وكلما كان الانتقال من الحيز الجغرافي المحدود إلى الحيّز الجغرافي الواسع حذت التعايش بين القبائلية والعربية، فنلاحظ أنّ لهجة الأسر في المناطق المحايدة للمناطق الناطقة بالعربية ـ وأقصد هنا العامية. تخرج من القبائلية إلى العربية

مما أنتج الازدواجية اللّغوية لدى أفرادها، وما يلاحظ أيضًا هو أن اللهجة المحلية القبائلية تسير نحو التقلص كلمّا اتجهنا نحو المناطق الحضرية، فالمتمعّن جيّدًا في وسائل الإعلام الناطقة بالأمازيغية (الإذاعة والتلفزيون) نلاحظ أنّ كثيرًا من الكلمات تستعمل بالفرنسية والعربية، ونشير مثلا إلى أنّ إذاعة الصومام المحلية في بجاية تقدم حصصًا يكثر في لغتهم المحلية الدّخيل الفرنسي وبعض استعمالات العربية العامية.

إنّ الأب المثقف والأم المثقفة، يكون لهم الإسهام الكبير في تعليم اللّغة المحلية وتعليم لغة ثانية وأقصد اللّغة العربية قبل مرحلة التمدرس، وذلك بخلق جو علمي وحوارات علمية أثناء التواصل مع الطفل، فاستثمار مثلا أسلوب السرد وأقصد هنا السرد القصصي من طرف الوالدين يهيئ التنشئة اللّغوية للطفل قبل مرحلة التمدرس فيجد الطفل في القصة، مع تقديم شرح بالقبائلية المرتع الحقيقي للتذوق فإنّ لمغزى القصة وما تحمله من عبارات ومعاني وطبيعة اللّغة فيها دورًا في جذب انتباه الأطفال إليها، فهي لا شك تزوّدهم برصيد لغوي، حيث يستعمل القاص إن كانت قصة مروية عبارات قريبة من الفصحى وإن كانت مكتوبة يقرأ ويقدم شرحًا باللهجة المحليّة عبارات فيتسنى للأبناء أن يعيدوها فيما بينهم أو في المحيط الذي يعيشونه، وأسلوب التكرار والمحاورة في السرد القصصي يسهل عملية الاستيعاب، كما قد تلجأ الأم المثقفة والأب المثقف إلى تمثيل القصة بالحركات أو الرسوم مع استعمال كما قلنا لغة قريبة من الفصحى، وبمرور الوقت خاصة عند الاتصال بجماعة الرفاق يسعى الطفل إلى تكرار عمل والديه في عملية السرد وحتى لغة السرد.

3 ـ 3 ـ المدرسة: تعتبر المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة اللّغوية للطفل فهي "تهدف إلى تكثيف وتلقين عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي وإخضاعها لنظم مدروسة ترتقي بها عن العفوية...فالناشئ يكتسب ما يكتسب من مهارات اللّغة فيها على نحو مكثف ومنتظم ومتوازن ومتدرّج ومستمر"(11). وتزوّد المدرسة الناشئة باللّغة من خلال البرامج المسطّرة لذلك، وتبرز هنا إشكالية أخرى وهي: هل تعكس البرامج والمحتويات حياة المجتمع الأكبر؛ حيث تكون لها الفعالية مما يجعل الطفل يتشبّع بروح العمل والخدمة للوطن، فالمدرسة همزة وصل فعّالة جدًّا بين الفرد وبيئته ومجتمعه وغالبًا ما تكون المادة المقروءة تعبّر عن تجربة الأمة وتاريخها وحياتها وحضارتها

وكل ما تحمله هذه الأمة من فكر وأحاسيس، وتقدّم باللغة المكتوبة التي سيأخذها الطفل في المدرسة، وتعبّر بجملة من المفردات والصيغ والتراكيب والدلالات التي ستصبح مصدرًا لغويًا للطفل.

واللغة الأولى في المدرسة الجزائرية هي اللّغة العربية، ويرتبط الفكر الذي تحمله هذه اللّغة بالفكر العربي، وهو تركيز مسطّر من الدولة في محاولة إحلال اللّغة العربية محل اللّغة الفرنسية، وفق سياسة التعريب المسطّرة. وما يستخلص أن الطفل في منطقة القبائل خاصة في المناطق الريفية، يأخذُ من الأسرة اللّهجة المحليّة وفي المرحلة الثانية مرحلة الانتقال إلى المدرسة سيصادف حتمًا لغة تختلف عن لغة المدرسة، والبعيدة عن اللّغة التي مارسها، وقد يفقده هذا الاتصال التلقائي، وتظهر له المدرسة بمظهر غريب وشاذ، فيجد صعوبة أثناء ولوجه على هذا العالم الجديد والملاحظ لدى الأسر القبائلية استعمال اللهجة المحلية لتلقين أطفالهم اللّغة الأولى خاصة في الريف، أما في الحضر فتصادفنا **ظاهرة لغوية طارئة جديدة،** وهي أنّ بعض الأسر تحبّذ تنشئة أطفالها على اللّغة الأجنبية وأقصد الفرنسية، وتظهر الهوة الكبيرة في التنشئة اللّغوية لدى أطفالهم، لعدم مراعاة الواقع اللّغوي؛ أي اللّهجة المحلية والأهداف المسطّرة من قبل الدّولة في السياسة اللّغوية للأمّة، وهناك من يحبذ ممارسة العربية العامية داخل الأسر وتعليمها للأطفال لكن نادرًا ما نجدها، فالملاحظ انّ هناك هوّة وفراغ بين لغة الممارسة في الوسط الأسرى واللّغة المدروسة؛ أي لغة التعليم في الوسط المدرسي (اللّغة العربية) مما يُنتج شرخًا بين لغة الأسرة ولغة المدرسة، وانعدام الحلقة الواصلة بينهما.

إنّ الواقع اللّغوي في منطقة القبائل يوحي إلى أنّ ما تتميز به المرأة الريفية بدرجة أكثر من المرأة في الحضر ارتفاع نسبة الأمية، وإنّ أغلب الأمهات في الريف من ذوات المستوى العلمي المنخفض فهذا يعود بالسلب على التوجية اللغوي للطفل، ولعل تفسير ظاهرة الأميّة خاصة في الريف يعود إلى أسباب تاريخية واستعمارية وحتى طبيعة المجتمع، وانعدام المدارس في الريف في مرحلة ما بعد الاستقلال، وكذلك نقص المواصلات حال دون تمكن المرأة من الدراسة، عكس المرأة في المدينة ففي مرحلة الاستقلال وما بعدها توفرت بعض الشروط، فنجد أن نسبة معيّنة من النساء في

الحضر متعلّمات. وتُبيّن الدراسة الميدانية التي قمنا بها خاصةً في الحضر أنّ هناك بُعدًا بين لغة الممارسة في المجتمع الأسري القبائلي ولغة المدرسة، ولا يمنع هذا من إحداث تغييرات جديدة على هذا الواقع فيما يخص لغة التنشئة لدى الأطفال، وذلك بتوعية الأسر المثقّفة، وننبّه إلى أنّ سياسة محو الأميّة التي اتخذها الدولة، وهي حالة لاحظتها عند الأمهات الأميات اللواتي دخلن المدرسة، بروز لديهن استعمالات وممارسات لغوية جديدة قد تساهم في التنشئة اللّغوية لدى الطفل، إضافة إلى ذلك نلاحظ غياب الثقة لدى الآباء المثقفين في السياسة اللّغوية التي تضعها الدولة، ولا يتم إقناعهم إلا بوضع وسائط وآليات جديدة، تساعد الأطفال وحتى الأسر على ممارسة حتى لا أقول العربية الفصحى، وإنما العربية القريبة من الفصحى، ولا يتمّ ذلك إلا بإشراك وسائل الإعلام وجمعيات المجتمع المدني والمساجد.

3 ـ 4. وسائل الإعلام والفضائيات: وهي وسائل فعالة في تربية وتوجيه وتكوين الأفراد والجماعات ولها تأثير مباشر في تعليم اللّغة والتعليم الموازي والدائم، فهي تؤثر على السلوك اللّغوي للطفل من خلال البرامج المقدّمة والرسوم المتحركة والحصص الترفيهية والثقافية، ومسلسلات الأطفال... والتي تقدّم باللغة العربية على سبيل المثال فهي تساعد الطفل قبل دخول المدرسة على التنشئة اللّغوية ويكتسب من خلالها مفردات وعبارات وتراكيب، زيادةً إلى ما يأخذه من محيطه الأسري، ويتأثر الطفل بالتلفزيون وبدرجة أقل الراديو، حيث تكون درجة الإدمان على التلفزيون كبيرة خاصة عند الأطفال الذين لم يتصلوا بالمدرسة بعد؛ إذ إنّ الطفل يحاول تقليد كل ما يراه ويسمعه في التلفاز من أناشيد وأغاني للأطفال... ويمكن دور الأسرة هنا في التوجيه نحو الحصص والبرامج المقدّمة، وهذا الذي يساعده على التطور اللّغوي، فهذه الوسائل السمعية البصرية تعمل على نقل اللّغة والثقافة إلى الأفراد فهي من مؤسسات التنشئة اللّغوية التي تؤثر على الأفراد، وأرى أنّ على الدولة سن قوانين لفتح فضائيات خاصة بالأطفال وتشجيع الاستثمار في هذا المجال، مع وضع برامج مسطّرة من أهل الاختصاص.

3 ـ 5 ـ جماعة الرفاق والنوادي الترفيهية والمساجد والزوايا: إنّ الهدف من إنشاء النوادي الترفيهية وخلق النوادي للأطفال هو الاندماج داخل المجتمع وتنشئة الطفل

تنشئة اجتماعية أخلاقية جيّدة مبنية على التواصل مع الآخر ويمكن استثمار هذه النوادي وجماعة الرفاق للتوجيه اللّغوي السليم؛ حيث يخرج الطفل إلى المحيط فتتسع دائرة الاتصال بأطفال من نفس السّن أو من سن متقارب أين يأخذ من زملائه في الحي أو النادي، "وجماعة الرفاق تقوم بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر في قيم وعادات واتجاهات الأطفال وحتى الكبار"[12] حيث تسطّر برامج خاصة لذلك من أهل الاختصاص ويكون دور الدولة في ذلك هو التشجيع بالوسائل المادية، ووضع خطط تربوية لغوية تُخرج الطفل من سياسة الاستهلاك إلى سياسة الإنتاج وذلك بوجود مثلا مقر للنادي العلمي تقام فيه مسرحيات وأناشيد ونشاطات علمية للأطفال تعرض في المناسبات والأعياد الدينية والوطنية وإشراك الطفل في الإنتاج شرط أن تُقدّم باللّغة العربية؛ فإنّ لجماعة الرفاق والنادي العلمي الدور البارز في التأثير على لغة الممارسة من قبل الأفراد داخل هذه الجماعات، وهو ما يفرض اكتساب لغة ثانية للبعض، ولا يخفى علينا أيضًا دور المساجد في ترسيخ الملكة اللّغوية، وما لاحظتهُ توجه بعض الأسر في القبائل خاصة في الحضر وعند أصحاب التوجه الديني، إلى تسجيل أبنائهم في فرق خاصة لتعليم فن التجويد وحفظ القرآن في المسجد، قبل وفي مرحلة التمدرس وتظهر ممارسة اللّغة العربية عند هذه الفئة إلى جانب اللّهجة المحليّة، والشيء الايجابي الذي خدم اللّغة العربية الانتشار الكبير للزوايا والمساجد في القبائل لأسباب تاريخية وقد أسهم هذا الانتشار في نشر تعاليم الدين الإسلامي في المنطقة، وكذا نشر اللّغة العربية، وتجدر الإشارة أن هذه الزوايا عددها في المناطق الريفية أكثر منها في المناطق الحضرية، ولا يقتصر دور الزاوية في تحفيظ القرآن وتفسيره، بل يتعدى إلى تحفيظ الأناشيد والمدائح الدينية باللّغة العربية، وتقديم دروس في فن التجويد والإلقاء، وفي رأي أنّ توظيف أساتذة في الاختصاص (اللسانيات والصوتيات والتعليمية) من خريجي الجامعات تتكفل بحقوقهم الوزارة المعية من شأنه إعطاء نتائج ايجابية في التحصيل اللّغوي.

4 ـ واقع الممارسة اللّغوية في القبائل: إنّ الواقع اللّغوي في منطقة القبائل هو جزء من الواقع اللّغوي في الجزائر عامة، فبدل استعمال اللغة الأمازيغية تستعمل اللّهجة المحليّة وهي القبائلية، وما نلحظه أنّ هناك تعايش لغوي بين اللهجة القبائلية واللغة

العربية في بعض مناطق القبائل جنوب ولاية بجاية وغرب ولاية تيزي وزو وشمال ولاية البويرة استعمال للدارجة، وإنّ الدراسة الميدانية التي قمتُ بها حددت فيها المجالين الجغرافي والبشري **وتحديد المجال الجغرافي** كان كما يلي:

بجاية المدينة في الحضر وجنوب شرق بجاية المناطق الريفية في خراطة وقد صادفتني مشكلة هي طبيعة خصوصية الأسرة الجزائرية؛ إذ وجدت صعوبة كبيرة للاتصال بالأسر خاصة الأمهات؛ حيث صعب التعامل معهن فيما يخص الاستجوابات المقدمة، على عكس الآباء، وما لاحظته أيضًا هو أنّ هناك بعض الأسئلة طُرحت على الأمهات أجاب عنها الآباء، وهذه الأسئلة خاصة بالمستوى التعليمي لها ووظيفتها، واللّغة التي تعرفها الأم، فعمدت إلى الاستعانة بأستاذة باحثة لتسهيل عملية الاتصال بالأمهات. وقمت بتحديد أيضًا المجال البشري فاخترت مائة أسرة من الحضر مدينة بجاية ومائة أسرة من الريف منطقة خراطة ووضعت لهذا الاختيار معايير عديدة منها:

- ضرورة وجود الزوجين في الأسرة، أني أن يكونا على قيد الحياة، سواءً كانت الأسرة الكبيرة أو الأسرة الصغيرة.

- ضرورة وجود الأبناء في الأسرة؛ حيث يمكن معرفة نقل اللّغة من الآباء إلى الأبناء، ومنها اتضحت بعض الممارسات اللّغوية للأبناء.

- تحديد الأصل الجغرافي؛ حيث حدّدت أسر من منطقة حضرية وأسر من منطقة ريفية، قصد عقد المقارنة بينهما فيما يخص تنشئة الأطفال لغويًا، وكذا معرفة الأسر التي تُحافظ على نقل لغتها للأبناء والأسر التي تعلّم أبناءها لغة أخرى.

ولتسهيل عملية المقارنة أثناء تحليل الاستجوابات المقدّمة للأسر عمدت إلى وضع جداول لتسهيل عملية المقارنة واستخلاص النتائج:

ـ جدول يوضّح طبيعة الأسر في الريف والمدينة:

الأصل الجغرافي / طبيعة الأسرة صغيرة/كبيرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
أسر صغيرة	37	‰37	78	‰78
أسر كبيرة	63	‰63	22	‰22
المجموع	100	‰100	100	‰100

يبين الجدول أنّ نسبة الأسر الصغيرة في الريف قليلة 37 ‰ مقارنة بنسبة الأسر الكبيرة 63 ‰.

والعكس في المدينة أين نجد ارتفاعا في نسبة الأسر الصغيرة المقدرة 78‰ وانخفاض في نسبة الأسر الكبيرة والمقدرة بـ 22 ‰

ـ جدول يوضّح المستوى التعليمي للأب:

الأصل الجغرافي / المستوى التعليمي للأب	الريف منطقة خراطة	المدينة مدينة بجاية		
منخفض	45	‰ 45	30	‰ 30
متوسط	35	‰ 35	30	‰ 30
عال	20	‰ 20	40	‰ 40
المجموع	100	‰ 100	100	100 ‰

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المستوى التعليمي المنخفض للآباء في الريف المقدرة بـ45% أكبر من النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ30%، ونسبة المستوى المتوسط في الريف المقدرةبـ35% تقارب النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ 35% و نسبة المستوى العالي في المدينة المقدرة بـ 40% أكبر من النسبة الموجودة في الريف المقدرة بـ20%.

- جدول يوضّح المستوى التعليمي للأم:

الأصل الجغرافي / المستوى التعليمي للأم	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
منخفض	60	% 60	40	% 40
متوسط	35	% 35	40	% 40
عال	5	% 5	20	% 20
المجموع	100	% 100	100	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المستوى التعليمي المنخفض للأمهات في الريف المقدرة بـ60% أكبر النسبة الموجودة في المدينة المقدرة بـ 40%، ونسبة المستوى المتوسط في الريف المقدرة بـ 35% متقاربة مع النسبة الموجودة في المدينة والمقدرة بـ 40%، أما بالنسبة لنسبة المستوى العالي في المدينة المقدرة بـ20% أكبر نسبة المستوى العالي في الريف المقدرة بـ 5%. فكلما اتجهنا نحو الريف زاد عدد الأسر الكبيرة وقل عدد الأسر الصغيرة، وكلما اتجهنا نحو المدينة قل عدد الأسر الكبيرة وزاد عدد الأسر الصغيرة. والأسر الصغيرة كثيرًا ما توفر الجو المناسب

لاكتساب اللّغة عند الطفل عكس الأسر الكبيرة، وبمقارنة بين النسب المئوية للأسر فيما يخص المستوى التعليمي نجده في الريف والمدينة مختلف، وكلما اقتربنا من المدينة ارتفع المستوى التعليمي للأسر أقصد الأمهات والآباء، والسبب في ذلك هو توفر الإمكانيات المادية والهياكل التربوية في المدينة وقلّتها في المناطق الريفية. وهناك إشكالية أخرى داخل الأسرة القبائلية تتعلق أساسا بعدد الأبناء؛ حيث نجده يرتفع في أسر وينخفض في أسر أخرى، ووضعنا الجدول التالي لتحديد النسب.

- جدول يوضح عدد الأبناء داخل الأسر في الريف والمدينة:

الأصل الجغرافي / عدد الأبناء داخل الأسرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
من 1 إلى 3 أبناء	15	15%	37	37%
من 4 إلى 6 أبناء	30	30%	30	30%
من 7 أبناء فما فوق	55	55%	33	33%
المجموع	100	100%	100	100%

فالملاحظ أن نسبة عدد الأبناء في الأسر الريفية ترتفع مقارنة بعدد بنسبة عدد الأبناء في أسر المدينة، وكلما قل عدد الأبناء كانت درجة الاعتناء بهم من الناحية التربوية واللّغوية جيّدة.

- جدول يوضح استعمال اللّغة أو اللّهجة داخل الأسرة:

الأصل الجغرافي / استعمال اللغة أو اللهجة داخل الأسرة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
العربية الفصحى	00	%00	00	%00
اللّهجة المحلية	88	%88	30	%58
العامية (الدارجة)	09	%9	22	%22
الفرنسية	01	%1	20	%20
المجموع	100	%100	100	%100

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة استعمال اللغة العربية الفصحى داخل الأسرة تنعدم في الريف والمدينة، وترتفع نسبة استعمال اللهجة المحليّة في الريف والمقدرة بـ 88 % وتنخفض قليلا في المدينة وتقدر بـ 58 % أما مستوى استخدام العامية الدارجة فتنخفض في الريف وتقدر بـ9 % وترتفع قليلا في المدينة وتقدر بـ 22 %، أما مستوى استعمال اللّغة الأجنبية فيكاد ينعدم في الريف ومقدر بـ 1 %، ويرتفع في المدينة إذ تصل نسبته إلى20 % .

جدول يوضح اللّغة المختارة للأبناء لمرحلة التمدرس:

الأصل الجغرافي / اللغة المختارة للابن في المدرسة	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
العربية الفصحى	35	%35	10	%10

الأمازيغية	40	%40	40	%40
الفرنسية	25	%25	50	%50
المجموع	100	%100	100	%100

اغلب الذين يختارون اللّغة العربية هم من أصحاب التوجّه الديني، وترتفع نسبة الاختيار قليلا في الريف وتقدر بـ 35% وتقل في المدينة وتقدر ب10%، وترتفع نسبة اختيار اللّغة الامازيغية في الريف والمدينة وتقدر بـ 40% على حد السواء، وأما اختيار اللّغة الفرنسية فترتفع النسبة في المدينة وتقدر بـ 50% ، وتنخفض نسبة الاختيار في الريف لتقدر بـ 25%، ظنًا منهم أنّها لغة العصر والتكنولوجيا والتطور.

- جدول يوضح رأي الآباء في التنشئة اللّغوية مقصودة أم عفوية:

الأصل الجغرافي / التنشئة اللّغوية مقصودة /عفوية	الريف منطقة خراطة		المدينة مدينة بجاية	
مقصودة	07	%07	24	%24
عفوية	93	%93	68	%68
المجموع	100	%100	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التنشئة اللّغوية المقصودة في الريف قليلة وتقدر بـ07%o وترتفع نسبة التنشئة اللّغوية العفوية وتقدر بـ 93%o، أما في المدينة نلاحظ أن نسبة التنشئة اللغوية المقصودة ترتفع قليلا فتصل إلى24%o مقارنة بالريف، وتقل نسبة التنشئة اللغوية العفوية إلى 68%o مقارنة بالريف. ونخلص إلى أنّ التنشئة اللّغوية للأبناء مسطّرة ومقصودة كلما اتجهنا نحو المدينة.

- النتائج:

- تؤثر الممارسات اللّغوية للأفراد في تنشئة الأبناء على اللّغة أو اللّهجة المختارة وتتعلق هذه التنشئة بالمكان (الأصل الجغرافي) الريف أو الحضر، كما توجد اختيارات لغوية مختلفة للأسر في الريف والمدينة، لأن خصوصيات الريف تختلف عن خصوصيات المدينة.

- كلما كانت لغة حديث الوالدين باللهجة القبائلية، فإن لغة تعلّم الأبناء تكون باللّهجة القبائلية، وتزداد كلما اتجهنا نحو الريف.

- كلما كانت لغة الحديث بين الوالدين بالفرنسية فإن لغة تعلّم الأبناء قبل مرحلة التمدرس تميل إلى الفرنسية وتزداد هذه الحالة كلما اتجهنا نحو المدينة.

- كلما كان حديث الوالدين بالعربية الدارجة فإن ممارسة الأبناء اللّغوية تميل إلى هذا الاتجاه، ونجده عند المحافظين وفي المناطق التي تتعايش فيها القبائلية مع العربية وهي قليلة.

- نلاحظ انعدام العربية الفصحى في الممارسة اللّغوية داخل الأسر القبائلية.

- إنّ اللغة المشتركة بين الوالدين تُسهل عملية نقل اللّغة إلى الأبناء بسهولة لعدم وجود صراع أو رغبة في تغليب لغة على أخرى، ما يجعل لغة الوالدين القاسم المشترك الذي يتعلّمه الأبناء أثناء حديثهم داخل الأسر وهذا الذي يساعدهم على الاندماج اللغوي داخل المدرسة.

- إنّ الازدواجية اللّغوية (عربية قبائلية) موجودة في بعض المناطق في المجتمع القبائلي مما يوضّح أنه مجتمع ألف الازدواجية والتعايش اللّغوي عبر التاريخ.

- تُساهم الزوايا والمساجد والنوادي الترفيهية للأطفال وجماعة الرفاق إلى جانب الأسرة في التنشئة اللّغوية السليمة قبل مرحلة التمدرس.

ـ إنّ التنشئة اللّغوية الأسرية في منطقة القبائل تكون في الغالب بطريقة عفوية وغير مقصودة وكلما اتجهنا إلى المدينة ازداد الاهتمام بالتنشئة اللغوية المقصودة.

ـ إنّ للجانب المادي للأسر ومستواها الثقافي والاقتصادي دورًا في التنشئة اللّغوية السليمة؛ بتوفير الحوافز والجو الحميمي الهادئ والإمكانيات الجيّدة وينعكس كل هذا على نوعية اللّغة المختارة للطفل.

ـ إنّ الأسرة القبائلية باعتبارها فضاءً تمارس فيه تنشئة الأبناء لغويًّا ليست نسق منعزل وبعيد عن انساق البناء الاجتماعي اللّغوي الثقافي الوطني، وهي جزء من هذا الكل.

ـ اقتراحات:

ـ رفع شعار الأسرة المثقّفة وتفعيل دور الأم بدرجة أخص، في عملية النمو اللّغوي لدى الطفل وتطبيق سياسة محو الأميّة التي أعطت ثمارها في الآونة الأخيرة.

ـ وضع مكتبة الطفل في البيت، والحرص على اختيار نوع الكتب والقصص المكتوبة باللّغة العربية.

ـ العمل على خلق ممارسات لغوية قريبة من الفصحى، وتحفيظها للطفل قبل مرحلة التمدرس تُشارك فيه الأسرة (العنصر الفعّال) خاصة المثقّفة منها. ولا يكون ذلك إلّا بـ:

ـ إشراك وسائل الإعلام المختلفة وفتح فضائيات يحرس على إعداد برامجها أهل الاختصاص في التوجيه اللّغوي السليم للطفل.

ـ إشراك إلى جانب الأسرة جماعة الرّفاق والنوادي العلمية والترفيهية لتفعيل الممارسة اللّغوية لدى الطفل قبل مرحلة التمدرس، ووضع مخطط عمل لأجل ذلك يسهر على إعداده أهل الاختصاص أيضًا.

ـ إشراك الزاوية، وأرى أنّ دورها يتعدّى من تحفيظ القرآن وتفسيره، إلى خلق فضاء تعليمي لغوي وذلك بتوظيف أساتذة من اختصاصات مختلفة في اللّسانيات والصوتيات والتعليمية تتكفّل بحقوقهم الوزارة المعيّة.

الهوامش:

1 ــ صبري إبراهيم السّيد، علم اللّغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياه، دط. الإسكندرية: دار المعرفة الاجتماعية، 1995 ص02.

2 ــ غيث محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، دط. مصر: دار المعرفة الاجتماعية، 1989 ص ص 265، 266.

3 ــ ابراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، دط09. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1995 ص16.

4 ــ راشد صالحة، غنيم الغنيم، اللّهجات في الكتاب لسيبويه، ط01. السعودية: دار المدني 1985 ، ص15.

5 ــ عبد الواحد علواني، تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة، ط01. بيروت: دار الفكر المعاصر 1997، ص28.

6 ــ علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، دط. سوريا: دامعة دمشق للنشر والتوزيع 1993، ص73.

7 ــ حلمي خليل، اللّغة والطّفل، دراسة في اللّغة النّفسي، لبنان: دار النهضة العربية، 1986 ص62.

8 ــ عبد الحميد حنان العناني، الطفل والأسرة والمجتمع، ط01. عمان: 2000، ص79.

9 ــ محمد السعران، اللّغة والمجتمع، ط02. مصر: دار المعارف، 1963، ص104.

10 ــ سبيني سيرجيو، الترجمة اللغوية للطفل، تر: فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة: دار الفكر العربي، 1991، ص85.

11 ــ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللّغوية، دط. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996، ص23.

12 ــ زكريا الشربيي، صادق يسرية، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته القاهرة: دار الفكر العربي، 1969، ص128.

المعجم اللغوي المصاحب للنصوص في كتاب اللغة العربية

أ. الجوهر مودر

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

تتناول هذه الدراسة قضية المعجم اللغوي المصاحب لنصوص القراءة من خلال "كتابي في اللغة العربية" السنة الثالثة ابتدائي، وهي دراسة تنطلق مما انتهت إليه بعض الأبحاث التي عزت بعض أسباب ضعف المستوى اللّغوي للمتعلمين في البلدان العربية إلى الكتاب المدرسي. ونسعى من خلالها طرح قضية ذات علاقة بمجال التحصيل اللغوي من جهة وتشخيص مكون من مكونات كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعجم كأداتين تربويتين في إطار حضور أحدهما وغياب الآخر، محددة الإشكالية من خلال الأسئلة التآلية:

ما هو أساس انتقاء الكلمات الصعبة في النص؟

هل هناك حد معين لعدد المفردات التي يفترض أن تكون صعبة؟

ما الهدف من هذا النّشاط، هل من أجل إفهام الطّفل المعنى العام للكلمات في سياقها؟ أم أن تصبح المفردة جزءً من نظام اللّغة التي يشرع الطّفل في استضماره؟ وبالتالي يفترض في هذا النشاط اعتماد مناهج وتقنيات حسب الكلمة المراد تعريفها وما نوع التعريف المعتمد في تقديم شرح المفردات؟ هل ذلك خاضع لمنهجية معينة؟

إننا ندرك جميعا ما لاكتساب مفردات المعجم من الأثر الكبير على تعلم مهارات اللغة، وبالتالي نفترض في هذا النشاط أن يلعب دورا مهما في مستوى تحصيل اللغوي منذ السّنوات الأولى من التّعليم، ويساهم في تعليم مفردات معنى وتوظيفا.

مقدمة: يعاني تدريس اللغة العربية في جميع أطوار التعليم انعدام معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي، هذا النقص يعد إحدى أسباب الخلط التي يعاني منها المدرسون والمتمدرسون- على حد سواء- في شرح النص اللغوي وخلل في مقاربة المادة المعجمية[1]، وقد أظهرت أبحاث قام بها خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

حول "تدريس اللغة العربية في الوطن العربي" أن معظم الدراسات التي انصبت على درس القراءة لم يكن من اهتماماتها دراسة مفردات المعجم، بل حتى مقدمات كتب اللغة العربية وأدلة المعلمين تخلو من الإشارة إلى هذا الجانب مع ما له من أثر الكبير على تعلم مهارات اللغة المختلفة.

هذا الوضع دفع بعض الباحثين للاستفادة من نتائج الدراسات المعجمية لتوظيفها في تدريس اللغة العربية، غير أن نتائج تلك المحاولات- بالرغم من إيجابياتها- لم تستثمر في مجال التأليف المدرسي، فظلت قضية المعجم منحصرة في شرح المفردات التي يفترض أنها صعبة تزول صعوبتها بالشرح، وإذا كان الوصول"إلى تحقيق التمكن الفعال من اللغة هو الهدف الأسمى" [2] الذي سعى إليه مؤلفو كتاب اللغة العربية، فإنه لا سبيل إلى رفع من الإمكانيات اللغوية للمتعلم إلا بإغناء معجمه[3]، هذا الأمر حمل واضعي البرامج الدراسية الجديدة المشرفين على برنامج اللغة العربية للأطوار الابتدائية على وضع استراتيجيات من شأنها تحقيق إكساب اللغة العربية للمتعلمين باعتبارها لغة التعليم، يظهر ذلك من خلال إعادة النظر في كيفية تقديم شرح مفردات النصوص إذ خُصّص بعنوان مستقل هو "**أتعرف على معاني المفردات**" مع استحداث نشاط جديد عنوانه "**أثري لغتي**" وهو خاص بالرصيد اللغوي وتوظيفه، يهدف إلى تزويد التلاميذ برصيد لغوي ثري كما يوسع الآفاق المعرفي للتلميذ من خلال بعض المحاور التي تحفزهم إلى الاستفادة أكثر من وسائل أخرى غير الكتاب المدرسي.

هذه الدراسة تقف عند النشاط "أتعرف على معاني المفردات" وهو محور وظيفته تتقاطع مع وظيفة أي معجم لغوي، ويختلفان من حيث كيفية انتقاء المفردات، فالمعجم يهتم بكل المفردات الخاصة بمستوى مستعمليه، بينما يتناول نشاط الكتاب المفردات الصعبة الواردة في نص القراءة.

لكن كيف تتحدد صعوبة هذه الكلمات؟

لم تشر مقدمة الكتاب ولا الدليل الخاص بالمعلم إلى هذه النقطة، غير أن عملية إحصاء المفردات الخاصة بالشرح أفضت إلى ما يلي:

- عددُ المفردات المشروحة في الكتاب المدرسي (155) مفردة.

- منها (61) مفردة مألوفة أي احتواها رصيد السنتين السابقتين الأولى والثانية، وتمثل نسبة (39.35٪).

- و(94) مفردة جديدة، ونسبتها (60.65٪).

ومفهوم الألفة في هذا السياق ينظر إليه من جانبين، الجانب الأول لفظي فالمفردات المألوفة هي المفردات التي جاءت في الرصيد اللغوي الخاص بالسنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي، فهي ليست جديدة بالنسبة للتلميذ، بينما غير المألوفة منها هي تلك المفردات المستجدة في هذا المستوى*.

والجانب الثاني استعمالي وهذا خاص بالمفردات المألوفة لفظها، أي التي سبق ورودها في السنتين السابقتين، فاللفظة مألوفة لكن قد ترد في استعمال غير مألوف وبالتالي تحمل معنى آخر لا يستطيع التلميذ إدراكه إلاّ بالشرح. وإذا أولى الكتاب عناية خاصة بشرح المفردات الجديدة أو الكلمات غير المألوفة، فهو أيضا يدرج الكلمات المألوفة، وبالنظر في الكلمات المعنية بالشرح وجدنا من خصائصها ما يلي:

- كون الكلمة جديدة في الرصيد المقرر، ويكتشفها التلميذ لأول مرة من خلال النص.

- لأن معنى الكلمة تتجاوز مستوى الطفل وتظل غامضة تحتاج إلى ترسيخ مفهومها.

- كون الكلمة من المشترك اللفظي.

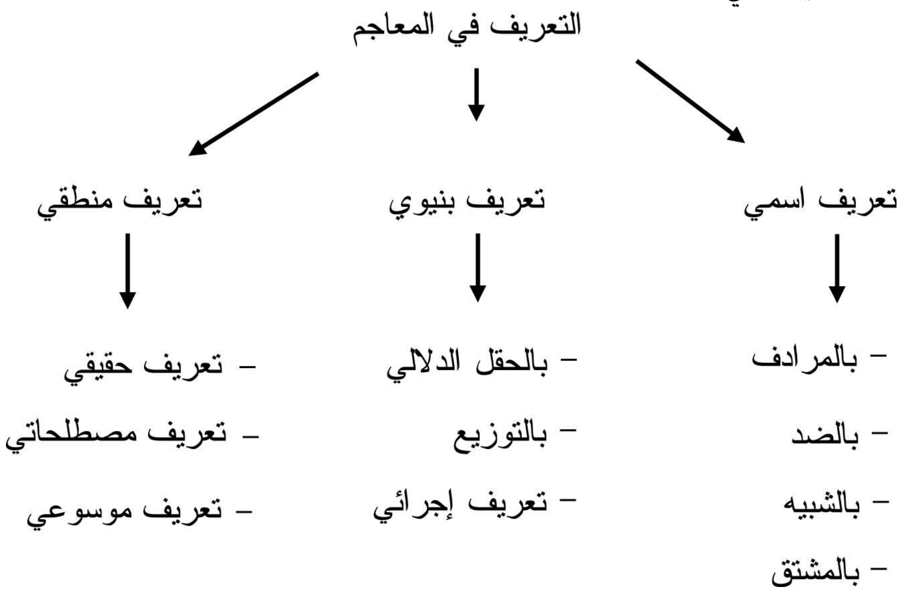
- ارتباط معنى اللفظة بالسياق.

- تداخل الحقول المعرفية للمفردة الواحدة.

- وقد تكون الكلمة سهلة ومألوفة الغرض من الشرح إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ بالمترادفات.

والنتيجة المستخلصة من خلال قائمة المفردات المشروحة هو أن الكتاب لا يسير على خطة معينة بحيث يجعل المفردات موجها في بناء النصوص، وبالتالي من الصعب تناول مفردات هذه النصوص وانتقائها بشكل منهجي، وهذه إحدى المفارقات بين المعجم والكتاب المدرسي.

تقنيات شرح المفردات: يعتبر شرح المفردات بالنسبة لنشاط "**أتعرف على معاني المفردات**" في الكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل المساعدة على فهم النص وليس غاية، وبالتالي فهو يختلف عن المعجم، غير أن كيفية شرح المفردات في الكتاب المدرسي لا تخرج عن إحدى التقنيات التي تعتمدها المعاجم اللغوية في تعريف موادها وتلك التقنيات هي:



عند تتبعنا أنواع التعاريف المستعملة في الكتاب، وجدنا نسبة ورود الأنواع السابقة كما يلي:

	تعريف اسمي	تعريف بنيوي	تعريف منطقي
عدد الكلمات	140	9	6
النسبة المؤوية	90.32٪	5.81٪	3.87٪

يبين لنا الجدول أن **التعريف الاسمي** هي الكيفية المعتمدة في شرح مفردات النصوص في الكتاب المدرسي، بنسبة (90.32٪) وذلك يعود أساسا إلى كونها الطريقة المختصرة إذ كثيرا ما يكتفي الشرح بتقديم مرادف المفردة، والمقصود بالمرادف هو المكافئ الاسمي، إذ - على حد قول الحمزاوي محمد رشاد- يوجد

دائما - على الأقل- زوج من المترادفات لكل مفهوم لغوي، وهذا المفهوم يمكن أن يكون كلمة فذة أو عبارة" [4]، وهنا جاءت المرادفات المفردة بنسبة تقدر بـ (70.71٪)، أما المرادف بأكثر من كلمة فقدرت نسبته (27.86٪). وعن فروع أخرى من التعريف الاسمي الذي يكون أيضا بالمعنى المخالف أو الضد فهو قليل جدا ونسبته (1.43٪).

أما **التعريف البنيوي** فنسبته (5.81٪) بحيث عرفت المفردات في هذا النوع تعريفا إجرائيا، والتعريف الإجرائي يستعمل في تعريف المفردات الحسية وذلك بتحديد آثار الشيء أو وظيفته، ويكون أكثر وضوحا عند تعدد تلك الآثار.

وجاءت نسبة **التعريف المنطقي** أقل من النوعين السابقين، وتقدر بـ(3.87٪)، جاء من أشكاله تعريفان حقيقيان، والتعريف الحقيقي هو تعريف يقوم على ذكر الكليات الخمس وهي الجنس، النوع، الفصل، الخاصية، العرض العام. ويستعمل في المداخل الخاصة بألفاظ الذوات كالحيوان والنبات والأجهزة ونحوها. ولا يشترط ذكر كل الأركان، بل قد يكتفي بذكر ركنين، وقد تتجاوز الخمسة إذا زادت عنه، ومن المفردات التي عرفت بهذا التعريف لفظة (الخطاف: طائر أسود وأبيض) [5]وهو تعريف ثنائي الأركان:

طائر: يقابل الجنس

أسود وأبيض: ملمح يقابل الخاصية.

كما جاءت تعاريف مصطلحاتية، وهي تختلف عن التعاريف الحقيقية في أنها تسعى إلى تحديد المفهوم في مجال معين وليس في إيطاره العام كما لا يشترط الكليات في بنائه. ومن المصطلحات التى وردت مصطلح (الحساسية) وهو يدخل في الميدان الطبي، وجاء شرحه في الكتاب (الحساسية: مرض تسببه بعض الأدوية أو بعض المأكولات) [6].

الخلاصة أن تقنية الشرح بالمرادف أكثرها اعتمادا في شرح المفردات باعتبارها أهم وسيلة لتوضيح المعنى في أدنى وقت من دون إفادة المتعلم بأي خاصية من خصائص المفردات، كما أنها وسيلة إغناء رصيد المتعلم.

نتائج الدراسة:

1. عدم وضوح حدود معاني بعض المترادفات ذلك أن كثير منها يدخل في باب الترادف الموهوم، فقد تشترك المفردة المعرَّفة والمفردة المعرِّفة في معان عامة، فتكون صالحة في بعض السياقات ولا تصلح في أخرى، والأمثلة التي وردت في الكتاب نجد: شرح (الصقيع بـ البرد الشديد) [7] و(متحضر بـ طيّب) [8]، (يتراكض) بـ (يجري) [9].

2. الشرح بالترادف يفترض أن يكون المتعلم على معرفة بالمترادف، وهذا ما لا يتحقق دائما، خاصة عندما يكون المقابل أكثر غموضا من المفردة المشروحة مثل شرح (مطرزة) بـ (محرجة) [10].

3. كما أن تقنية الشرح بالمترادف قد جرّت إلى تقديم تعريف دائري لبعض المفردات، وقد يأتي ذلك لمفردات النص الواحد، مثلما جاء في شرح (يناسبني: يلائمني) و(يلائمك: يناسبك) [11].

4. بعض المترادفات غير منسجمة، كأن يعرف الاسم بفعل أو العكس مثل: (منزوية: تقف وحدها) [12].

7. خطأ في شرح بعض المصطلحات، مثل (التهاب القصبات) الذي شرح بـ (ألم واحمرار في الحنجرة) وهو تحديد خاطئ، فـ(التهاب القصبات) هو داء يصيب الرئة.

8. بعض المفردات التي اعتمد فيها التعريف الإجرائي، سجلنا تقصيرا في التوضيح، مثل (السماد: مادة تخلط مع التراب حتى يصير خصبا) دون تحديد نوع هذه المادة. و جاء شرح (المحلات: الأماكن التي تباع فيها السلع) إذ حتى شوارعنا كلها أماكن لبيع السلع فهل يصلح أن تسمى محلات.

9. كثرة تكرار شرح المفردات ذاتها، مثل: (تعج، يعج)، و(تتألف، تتألف) و(يرتدى، وترتدي، سأرتدي). [13]

10. إسقاط بعض المفردات من الشرح، مثل (مرمى النظر) بعد أن أحيل إلى قائمة "أتعرف على معاني المفردات" في الصفحة 127.

11. في بعض النصوص تم شرح مفردات بسيطة، وليست بمستوى صعوبة كلمات أخرى أغفلها الشرح، بل أهملت مفردات هي أهم أن تشرح وترسخ في أذهان التلميذ لما تحمله من مفاهيم وعبر.

12. عدم وجود توازن بين النصوص في كمية الكلمات المشروحة، فبعض الصفحات غصت بالشروحات، وأخرى ليس كذلك.

13. كما أن تدخل السياق في تحديد معنى المفردة كثرا ما يؤدي إلى إحداث نوع من الارتباك والخلط في تمييز معاني الكلمات إذ جاءت في سياق آخر مخالف لسياق النص.

14. لا يقدم شرح المفردات أي معرفة عن سيرورة بناء الكلمة، سواء ما تعلق بضبطها أو وزنها أو جمعها واشتقاقها، وبالتالي لا يقدم هذا النشاط شيئا مما يتعلق بالمعجم المدرسي من مسلمات نظرية وتطبيقية.

15. عدم استغلال الكلمات المشروحة، إذ بقي ورودها ملتزما بالنص.

الخاتمة:

- الكتاب المدرسي ما زال يحتاج إلى تهذيب، وكثير من المشاكل التي كان يعاني منها ما زالت لم تراوح مكانها.

- قلة المفردات الجديدة التي تمت معالجتها خلال هذا النشاط تبين مقدار نقص الفرص المتاحة لنمو المعجم الذهني للمتعلم.

- فضلا عن ذلك فإن طريقة معالجة المفردات لا تتوفر على أي إستراتيجية تمكن التلميذ الكشف عن معاني المفردات أو كيفية توظيفها في سياقات أخر، فلا وجود لأية خطة معينة في شرح المفردات، ولا أي شكل من أشكال التدرج، كل ذلك يتم عن طريق الحدس.

- انعدام معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي عمق هذه الفجوة.

التوصيات:

- الدعوة إلى تهذيب الكتاب المدرسي باستمرار، والنظر في متنه وتحديثه ليتماشى ومتطلبات المتعلمين.
- إعادة النظر في نشاطاته.
- أن يرافق الكتاب المدرسي معجمٌ يتضمن المفردات الأساسية الواردة في النصوص ويكون مكملا له يعين المتعلم على تنمية الرصيد المعجمي للمتعلم.
- كما ندعو وزارة التربية الوطنية إلى فتح باب المنافسة بين المؤلفين في إطار التأليف المدرسي الخاضع للتوجهات البيداغوجية.
- تكوين خبراء وفرق بحث، تختص في الكتاب المدرسي وتزويدهم بكل الإمكانيات منها تمكينهم من الاستفادة من الكفاءات الأجنبية المختصة.
- إنشاء مؤسسات تختص في المعجم المدرسي مهمتها السهر على وضع معاجم مرحلية تساير البرامج التعليمية على غرار ما نجده في الدول المتقدمة.

الهوامش:

---

1 – عباس الصوري، ص9 رسالة.

2 – شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2007– 2008، تقديم.

3 – ينظر:

*– هذه المعطيات جاءت من خلال دراسة أخرى قمنا بها، تتعلق بالرصيد اللغوي للطور الأول الابتدائي.

4– الحمزاوي محمد رشاد، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي، ط1. بيروت: 1986م، ص 165.

5 – ص 105.

6 – ص 69.

7 – ص 83.

8 – ص 105.

9 – ص 131.

10 – ص 47.

11 – ص 149.

12 – ص 11.

13 – ينظر المفردات في صفحات الكتاب على التوالي: 11– 141– 33– 159– 29– 73– 149.

تطوير المستوى اللّغوي للمتعلّم في المراحل التعليميّة الأولى

أ. محمد سعدون

جامعة المسيلة

تقديم: حقيقة أنا سعيد جدا.. بل أشعر بنشوة وغبطة.. وأنا في جامعة تيزي وزو العريقة..

- أتمنى أن تظل هذه الجامعة.. مركز إشعاع قوي لنشر النور والمعرفة.. في ربوع هذا الوطن العظيم..
- وأخص بالشكر كلية الآداب.. وقسم اللغة والآداب.. وكل القائمين والمشرفين على هذا الملتقى.. كما أخص بالشكر الأستاذ صالح بلعيد.. الذي يقف على قدم وساق. وهو يرعى هذا الملتقى.. الذي لا شك أنه سيكلل بالنجاح بإذن الله..
- كما أنني سعيد بوجودي في هذا الجمع الكريم..
- إن كلمتي هذه ليست محاضرة.. أو دراسة أكاديمية معمقة في الموضوع..
- إنما هي مجرد مداخلة متواضعة.. وبسيطة جدا.. استوحيتها من سنوات تجربتي الميدانية في حقل التربية التعليم..
- وهي موسومة بـ (تطوير المستوى اللغوي للمتعلم في المراحل التعليمية الأولى).
- وقد تناولت فيها جملة من العناصر الأساسية الفاعلة في تطوير المستوى اللغوي لتلك المراحل..
- وربما تبدو هذه العناصر لبعضنا.. بعيدة نوعا ما.. عن مضمون العنوان.. أو لا تمس الموضوع بشكل مباشر..
- غير أننا إذا أنعمنا النظر فيها.. ألفيناها - على الرغم من أنها ليست مبتكرة أو جديدة – تشكل المنطلقات الجوهرية والأساسية في التكوين اللغوي للمتعلم.. وتطوير مستوى اللغة لديه..
- ونبدأ بالعنصر الأول والأساس وهو:

1- المعلم أو الأستاذ:- الذي ينبغي أن تكون له مؤهلات معينة.

- كالكفاءة العلمية: - حيث يكون متمكنا في استعمال اللغة.. سليم النطق.. فصيحا.. وله ثروة لغوية ومعرفية واسعة.

- وبذلك يلفت انتباه المتعلم.. ويشده إليه.. بلغته المميزة.. وأسلوبه السلس.. وفي ذلك إغراء واستدراج للمتعلم.. من جانب غير مباشر.. في تعلم تلك اللغة.. وذلك الأسلوب.. حتى وإن سلك المتعلم طريق التقليد في البداية.. لأنه سوف يتحرر من التقليد حتما.. بعد أن يحصل على زاد.. وتكون له ملكة خاصة.

- فكم كنا في سني عمرنا الأولى نولع بذلك المعلم أو ذلك الأستاذ الذي توفرت فيه تلك المواصفات. فنلجأ إلى تقليده.. يحدونا الولع والحرص إلى تكوين رصيد لغوي ومعرفي خاص.. من وحي مقدرة ذلك المعلم أو الأستاذ.

- ومن المؤهلات التي يتصف بها المعلم أو الأستاذ ما يلي:

- الإخلاص وحب المهنة:

- لذلك فإن هذه المهنة هي التي تختار الشخص الذي يصلح لها.

- فمن دون الإخلاص.. ومن دون حب هذه المهنة.. أبدا يستطيع المعلم أو الأستاذ أن يؤثر في متعلمه بكلمة واحدة.. أو يفيده في شيء.

- فاللغة لا تنتظم في الإدراك ولا تخالط الفكر.. إلا إذا مازجها ماء الحب والشوق إلى الوصول للتمكن.. فالشاعر الفذ لا ينشئ قصيدة محكمة إلا إذا انصهرت كلماتها في وجدانه بالحب والشوق والحماس.

- وحب المعلم وإخلاصه للمهنة.. يحتم عليه تتبع المتعلم بحماس ودون فتور.. بل يذيب الشموع - كما يقال – سهرا، وهو يقوم ويصحح ويحضر ويختار لمتعلمه.. ما يناسبه تماما.

- فإذا كان المعلم أو الأستاذ أنموذجا صالحا في النطق ومنهجية الكلام والحوار.. فإن المتعلم يتعلق به.. ويستفيد منه في الجانب التكويني.

- أما إذا غابت تلك المواصفات.. فإن فاقد الشيء لا يعطيه.

- ولا تنمو ملكة التلميذ ولا تتطور مكتسباته وقدراته.. ولا تبرز كفاءاته اللغوية.

- ومن المؤهلات الأخرى:

- تشجيع المتعلمين: - وهذه كفاءة أخرى تدل على الاهتمام.

- فهو لا يستمع إلى المتعلم فحسب.. بل يحسن الاستماع إليه.. وهو ما يجعل المتعلم حاضرا وشاهدا بقلبه وفكره وإحساسه أثناء التعليم.

- وهو حين يطريه لما يجيد ويحسن في عبارة أو موضوع يكون قد سعى في تحرير مواهب المتعلم وقدراته وكفاءاته الذاتية

- فيزداد المتعلم شوقا إلى البروز والتفوق.

- وقد يكون التشجيع بالعلامة.. أو بأشياء مادية.. كالكتب والوسائل العلمية وغيرها.. حافزا على التطوير والتكوين.

- وربما تكون حصة التعبير الكتابي أو الشفهي.. أو حصة التراكيب المجال الحقيقي للمتعلم.. كي يبرز مواهبه وقدراته الفكرية والإبداعية.

- لذلك فإن استثمار هذه الحصة بشكل صحيح مهم جدا.. إذ يسعى المتعلم من خلال التشجيع إلى المطالعة.. والقراءة.. ومحاولة إنشاء مواضيع.. التي تمرنه على استعمالات اللغة.. وأساليبها المتعددة.

- والمعلم يسعى بطريقة أو بأخرى.
- إلى تلقين تلميذه كيفية النطق السليم.
- ويمكنه من سبك وصياغة العبارات والتراكيب الجيدة الصحيحة.

- ومن الأخطاء الجسيمة التي يقع فيها المربي أو المنظر للتربية والتعليم.. هو الاعتقاد بأن التحصيل اللغوي ينشأ من القراءة أولا.. ولو دون فهم.. وفي ظنه أن إتقان القراءة.. يكون أولا.. ثم يأتي الفهم في المرحلة الأخيرة.. وهو تفكير خاطئ ولا أساس له من الصحة..

- ومن خبر الميدان يدرك ذلك.. حيث يبقى المتعلم تائها بين الحروف والكلمات أو كحاطب ليل - كما يقال - لا يصل إلى شيء..

- والعنصر الآخر لتطوير المستوى اللغوي لدى المتعلم:

2- الكتاب المدرسي:

- وينبغي الاعتناء به شكلا ومضمونا.
- فمن حيث الشكل:

- تراعى فيه جودة الطباعة وجودة الورق.. حتى يكون محببا للتلميذ فيقبل عليه.
- ويراعى حجمه.. من حيث الطول والعرض وعدد الصفحات.
- إنه من المهم جدا أن يكون الكتاب المدرسي.. أنيقا.. متماسكا.. وله حجم معين..حتى يقبل عليه المتعلم ويحتضنه.
- وصورة الغلاف.. لها أهميتها هي الأخرى.. حيث ينبغي أن تكون آسرة.. وفيها إبداع.. تستأثر على خيال المتعلم وذوقه.
- ومن خلال صورة الغلاف أو - بكلمة أدق- وجه الكتاب - ينجذب إليه.. ويحب امتلاكه واقتناءه.. ويغرى بتصفحه وقراءته.. ويفضي به ذلك إلى التكوين في اللغة.
- وهذه الصورة ينبغي أن تكون هادفة مدروسة.. وموافقة للسن والإدراك.. أي حسب المرحلة العمرية للمتعلم.
- ونحن نذكر في عهد سابق كيف كانت صورة الغلاف.. أيقونة رائعة وجميلة.. تمتلك عواطف ومشاعر المتعلم جميعا.
- أما الصور داخل الكتاب.. فتكون معبرة.. مدروسة من قبل مربين لهم خبرة وتجربة.. مشبعة ومغذية لخيال المتعلم في تلك المرحلة.. تتصف بالشاعرية أيضا.. والأناقة والإبداع.
- وتكون معبرة بدقة عن مضمون النص.
- أما الخط فيكون منوعا وبأشكال وأحجام مختلفة.
- ولابد أن أشير هنا إلى أن الألوان ينبغي أن تكون طاغية في المراحل التعليمية الأولى.. ثم تقل بالتدريج.
- هذا من حيث الشكل.
- أما إذا تناولنا الكتاب المدرسي من حيث المضمون.
- فإن نصوص الكتاب ينبغي أن تكون متنوعة.
- مستمدة من الجانب الاجتماعي والوطني والطبيعي.
- وتشمل:- القصة.. والفكاهة.. والأحداث.. والشخصيات.. والعلوم. والتاريخ.. إلخ.

- وهذه النصوص ينبغي أن تستفز الرغبة.. وتبعث على الدهشة والغربة.. وتحرك دواعي الإلهام.. وتثير الخيال والذوق.

- أما ألفاظ النص وصيغه.. فتكون ملائمة لمستوى المتعلم.. وتكون ميسورة الفهم.

- ثم مراعاة حجم النصوص.. فلا تكون طويلة مملة.. أو معقدة.. أو عادية لا تثير اهتماما أو فضولا في المتعلم.

- ثم العناية في الهامش بالشروحات اللغوية والفكرية والفنية والنحوية والتعبيرية.. إلخ، باستثناء كتاب القراءة الذي ينبغي أن يكون فيه شيء من سر الغموض.

- ثم العناية بالأسئلة الاختبارية المحفزة.. التي تثير الفكر والمواهب.. وتظهر الطاقات والكفاءات لدى المتعلم.

- ولا ينبغي أن يحوي الكتاب نصوصا جافة.. بالإضافة إلى عدم طغيان النصوص العلمية.. إذ الأحرى أن يتم التركيز على النصوص الإبداعية الأدبية.

- وينبغي أن تختار النصوص التي لها قيمة أدبية.. لكبار الكتاب والمبدعين المشهورين.

- مع تدعيم الكتاب بالنصوص العالمية المترجمة ترجمة دقيقة وممتازة.

- أما حصة القراءة فهي مهمة جدا لتكوين الجانب اللغوي لدى المتعلم.

- حيث ينبغي للمعلم في هذه الحصة بالذات أن يتابع بدقة كيفية النطق.. والاسترسال في القراءة مع تدليل الصعوبات اللغوية والمعنوية للمتعلم بين الحين والآخر.. كي لا تتحول القراءة إلى دراسة نصية.

- والعنصر الآخر في التكوين اللغوي للمتعلم هو:

3- المكتبة:

- من المعلوم لدى جميعنا أنه لا غنى لكل مؤسسة عن مكتبة ثرية.. فضلا عن مكتبة في البيت.

- وينبغي أن تكون متنوعة.. تشمل شتى أنواع المعرفة.. من أدب.. وتاريخ.. وعلوم.. وثقافة .. إلخ.

- ومن واجب المعلم أو الأستاذ أن يوجه المتعلمين إلى المكتبة لاستغلالها استغلالا واسعا.

- وأن يرشدهم إلى الكتب المفيدة والعناوين المختارة.. التي تستقطب اهتماماتهم.. وتثري لغتهم ومخزونهم الفكري.

- وخاصة الكتب الفكرية والإبداعية (نحن نتحدث هنا عن مهمة أستاذ اللغة والأدب).

- وأن يكلف المتعلمين بإنشاء العروض والمواضيع ويوجههم إلى المكتبة.

- ولا أريد الإطالة والإسهاب في الحديث عن أهمية المكتبة في التكوين اللغوي.

- فلا أعتقد أن أحدا منا يجهل ذلك.

- والطرف الآخر الذي يسهم في التكوين اللغوي للمتعلم هو:

4- طرف الأولياء أو جانب الأولياء:

- نحن نشكو دائما وفي كل مرة من الرسوب.. وقلة النجاح.. وضعف المستوى بشكل عام لدى أبنائنا.

- وقد يصعب على تلميذ في الثانوي تحرير فقرة تخلو من الخطأ والخلل والعوج.

- وقد لا ندرك أن العبء الأكبر يتحمله الأولياء.

- ومن دون شك أن لهم مسؤولية خطيرة لا تقل خطورة عن مسؤولية المؤسسة التعليمية.. وإن طرفي الرداء.. بيد الأولياء من جهة.. وبيد المؤسسة التعليمية من جهة أخرى.. وإلقاء اللوم على طرف واحد.. هروب من الحقيقة والواقع والمسؤولية.

- فلكي يكون مستوى المتعلم مرتفعا.. لغويا وفكريا وتربويا.

- ينبغي أن يكون تحت رقابة تربوية مستمرة ودقيقة من الولي.. في البيت والشارع والمؤسسة.

- ففي البيت: - يتابع الابن يوميا ويوجه من الولي.

- تراقب واجباته وفروضه ومطالعاته.

- وفي الشارع:- تراقب السلوكات من كثب.. والأصدقاء. الاهتمامات التي تستميل المتعلم.. ومن خلالها يمكن التوجيه.

- كذلك في المدرسة: - بالزيارة.. والاتصال المباشر بالمعلم والأستاذ والإدارة.
- وينبغي أن يدرك الولي أن المعلم أو الأستاذ هو موجه فحسب.
- ويتم معظم التكوين في البيت.
- ووعي الولي بهذا الجانب مهم جدا.. لأن التعويل والاتكال على المدرسة كلية.. لا يحقق الهدف بأي حال من الأحوال.
- ولا ينبغي أن نظن أن هذه النقاط.. بعيدة عن التكوين اللغوي للمتعلم.. لأن حرص الولي في تعلم أبنائه يمكنه من الانكباب على الكتب والمطالعة.. والقيام بالفروض والواجبات.
- فيتم التكوين من خلال ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.
- ونورد نقطة أخرى تساعد المتعلم على التكوين اللغوي وهي:

5- **النوادي الثقافية:-** فالاشتراك في المجلة مثلا.. له دور كبير.. فهي فضاء حقيقي لإبراز الطاقات والمواهب الفكرية واللغوية والإبداعية لدى المتعلم.. مهما كان مستواه.

- فكثافة المحاولات الشعرية والقصصية والموضوعات الفكرية المختلفة.. تعمق معرفته.. وتكون فيه الجانب اللغوي.. وترسخ فيه مفردات اللغة.. وأنماط الأساليب.
- ويصير بعد لأي.. مبدعا خلاقا.. ومتكلما بارعا.. حيث تنطلق أفكاره من عقالها.. بتوفر الوسيلة أي (اللغة والأساليب).. في تدفق وسلاسة وانسياب..
- فيبين ويفصح عن قدراته ومكنوناته.
- ثم ينطلق في رحاب واسعة.. وآفاق لا تنتهي من المعرفة واللغة والإبداع.

6- **أما المنافسات الثقافية:**

- فمن الضرورة بمكان أن يحث الأساتذة والأولياء المتعلمين على المشاركة في المسابقات الأدبية.. والتظاهرات الفكرية والإبداعية.
- لكي تتطور مكتسبات المتعلم وقدراته المتنوعة في الثقافة والفكر والإبداع.

- سعي المتعلم للتفوق في المراحل التعليمية الأولى.
- وتحقيقه للنتائج يغرس فيه روح البحث وحب المعرفة.
- فيترقى رويدا رويدا في مصاف الكبار والمبدعين.
- ومن خلال النوادي والمنافسات الثقافية.
- يدرك المتعلم موقعه ومستواه الفكري والثقافي والفني.
- ولا يبقى حيث هو.
- ويجد في تلك المرافق طقوس التقدم في المعرفة.
- إلى أن يتجسد في الواقع رصيده المعرفي.. وخاصة اللغوي.
- ونضيف عنصرا آخر.. وإن كان قد ورد آنفا في ثنايا الحديث في العناصر الأخرى السابقة.
- وإنما أريد التركيز عليه.. ويتمثل في:

7- المطالعات الخارجية:

- لا شك أن المطالعات الخارجية توسع مدرك المتعلم.. وتثري رصيده اللغوي.
- كقراءة القصة والرواية والشعر وسير الأبطال والمبدعين والمفكرين.
- فإذا ولع المتعلم بصحبة الكتاب.
- وصار هو أنيسه وجليسه.
- حينئذ يمكن القول بأنه امتلك ناصية اللغة.
- ويبقى الكتاب دائما الوسيلة الأنجع.. للتكوين اللغوي والفكري والمعرفي.
- فالكتاب الخارجي.. يوسع مدارك المتعلم.. ويثري الملكة اللغوية لديه.
- ويدرب على المهارة.. مهارة اللسان على النطق الصحيح.. ومهارة الصياغة في الكتابة والإنشاء.
- وينبغي أن ندرك أننا إذا كونا المتعلم لغويا.. نكون قد طورنا فكره وشخصيته وسلوكه.
- وينجم عن ذلك تكوين فرد يتميز بالوعي.
- أو بالأحرى تكوين مواطن يؤدي رسالته الاجتماعية بشكل حضاري.. ويكون مبدعا خلاقا.

ضرورة الاستفادة من وسائل التّكنولوجيّة الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة

أ.جميلة راجا
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

لا يَخفى على أحد أنّ الكتاب المدرسيّ يعدّ أقدم الوسائل التّعليميّة وواجهة المدرسة على المجتمع ووسيلة التّواصل معه، وهو - الكتاب- اليوم يشهد في العديد من الأنظمة التّربويّة تطوّرًا ملحوظًا على مستوى الشّكل والمحتوى، ولكن ذلك لن يمنع المدرسة من البحث عن وسائل تعليميّة أخرى حديثة كانت إنتاج عصر التقدّم العلميّ والتّقني. والمدرسة الجزائريّة منوط بها كغيرها من المدارس استغلال وسائل التّكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة والمواد الدّراسيّة الأخرى بهدف زيادة إمكانيّات المتعلّم وتزويده بتقنيّات وبرمجيّات حاسوبيّة، وخصوصًا بعد تبنّي نظامنا التّربويّ لبيداغوجيا الكفاءات في مختلف مراحل التّعليم الابتدائي والمتوسّط والثّانوي وإنْ كانت العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة في الجزائر لا تزال في مرحلة استخدام وسائل التعليم التّقليديّة أثناء تقديم المادّة العلميّة واللّغويّة وشرحها، فإنّنا نُريد بعد قراءتنا لمحاور هذا الملتقى أنْ نطرح فكرة ضرورة استغلال مدارسنا لوسائل التّعليم الحديثة إلى جانب الكتاب المدرسيّ، لعلّ للأمر دور وأهميّة في إكساب المتعلّم كفاءة لغويّة وذلك أنْ يكون قادرًا على ممارسة لغته ممارسة نموذجيّة.

وعليه، سنُحاول من خلال مداخلتنا هذه الحديث عن مدى أهميّة استغلال الوسائل التّعليميّة الحديثة (الحاسوب والإنترنيت) وأثرها في تحسين تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في جميع مراحل التعليم، وعن قدرتها على سدّ الثّغرات الّتي قد يعجز الكتاب المدرسيّ عن سدّها وغيره من الوسائل التعليميّة التقليديّة الأخرى، وكلّ ذلك من أجل تمكين المتعلّم من استعمال هذه اللّغة في مختلف المواقف الخطابيّة سواء أكان ذلك داخل المحيط المدرسيّ أم خارجه استعمالاً سليمًا. وعن هذا كلّه نُريد أنْ نتساءل: ما مدى توفير خدمات

أفضل باستخدام الحاسوب والإنترنيت في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟ أو بالأحرى كيف يُمكن للمدرسة الجزائريّة أنْ تستفيد من هذه الوسائل في تعليم اللّغة العربيّة وفي تعليم اللّغات الأجنبيّة أيضًا؟ هل استخدام الحاسوب يُفيد في تحقيق الأهداف التّربويّة عامّة واللّغويّة خاصّة إلى جانب الكتاب المدرسي؟ وهل من دور للوسائل التّعليميّة الحديثة في إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة وخاصّة في الوقت الّذي نُدرك فيه مدى ضعف مستواه اللّغوي؟ وهل لاستخدام الحاسوب والإنترنيت دور في تحسين قدرة المتعلّم في توظيف لغته؟ سواء في مهارة التّعبير الشّفوي؟ أم في مهارة التعبير الكتابي أم في غيرها من المهارات؟ وهل بإمكان الوسائل التّعليميّة الحديثة أنْ تُكسب المتعلّم كفاءة استعمال لغة عربيّة فصيحة وسليمة في موقف من مواقف الخطاب؟

وفّرت التّكنولوجيا الحديثة وسائل وأدوات تقنيّة أحدثت تغييرًا كبيرًا في شتى ميادين الحياة المختلفة الاقتصادية منها والاجتماعيّة والثّقافيّة والتّربويّة وغيرها، الأمر الذي أسهم في تحسين أساليب التّعامل مع الكمّ الهائل من المعارف والمعلومات الّذي يتزايد يومًا بعد يوم، فقد دخلت هذه الوسائل ميدان التّربيّة والتّعليم الّذي حظي بالنّصيب الوفير في التقدّم الّذي يشهده العصر، إذْ إنّ علماء التّربية لم يكونوا بمنأى عن التطوّرات اليوميّة الجارية، حيث قاموا بالبحث والتّجريب للتعرّف على القدرات التّعليميّة الكامنة في إمكانية الوسائل التّعليميّة الحديثة المتعدّدة أُولاها الحاسوب وثانيتها الإنترنيت التي تُمثّل قفزة نوعيّة بل تحدّيًا لكلّ ما سبقها من اختراعات وأدوات يُمكن أنْ نستخدمها في حياتنا اليوميّة.

وبما أنّ التّربية الحديثة تسعى إلى إكساب المتعلّم خبرات ومهارات تُساعده على التّفاعل بإيجابية مع مجتمعه وبيئته، فذلك يتطلّب منها تطوير المناهج وطرائق التّدريس والكتب المدرسيّة بما يُواكب الانفجار المعرفي والتقدّم التّقني، فالمتغيّرات السّريعة تأخذ بميدان التربية والتّعليم من اختراع إلى اختراع ومن تطبيق إلى تطبيق ممّا يجعل اللّحاق بالثّورة التّكنولوجية أمرًا في غاية الأهميّة والصّعوبة أيضًا. وعلى هذا لم يعدْ ممكنًا ترك العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة بعيدًا عن التّكنولوجية وخاصّة بعد الانتشار الواسع لأجهزة الحواسيب الآليّة وشبكات الإنترنيت الّتي شاع استخدامها الآن في البنوك والمؤسّسات التّجاريّة والدّوائر العامّة والمصانع ومكاتب البريد والسياحة

والسّفر وغيرها، وكذلك في المؤسّسات التّعليميّة لدى العديد من الدّول المتقدّمة منها والنامية، فقد وُضِعت هذه الوسائل في الخدمة كأداة تعليميّة إلى جانب الوسائل التعليميّة التقليديّة منها الكتاب المدرسي والسبورة وغيرهما، حيث أصبح من «اللازم إدخال الوسائل الحديثة إلى مجال التّعليم بغية جعلها أدوات وظيفيّة تهدف إلى تحقيق إنتاجيّة تربويّة معيّنة، وجعل المعلّم في المقام الأوّل ينفعل مع محيطه وكذلك جعل التّلميذ يُساير واقعه، قياسًا لِما يرى ويُشاهد ويَسمع كيف لا وهو الّذي تخرق أذنه القنوات المعاصرة، كما أنّ المدرسة انتقلت في العصر الحديث من ثقافة التّلقين والسماع، إلى ثقافة المساهمة في الدرس»[1]، فيكفينا هذا لأنْ نقول إنّ معظم التوجّهات التّربويّة المعاصرة تدعو إلى تزايد الاهتمام ببرامج الوسائل التّعليميّة المعتمدة على الحاسوب واستخدام التكنولوجيّة التفاعليّة المتقدّمة مثل الوسائط المتعدّدة والواقع الافتراضي.

وإنّ الحديث عن الوسائل التّعليميّة التقنيّة يجرّنا بلا شك إلى التذكير بالبدايات الأولى لاستعمال الوسائل التّقليديّة الّتي امتدّ تاريخ وجودها إلى عصر الإنسان الأوّل، فقد استخدم الإنسان البدائيّ الوسائل التّعليميّة ودلّت الحفريّات على ذلك وكما دلّت الصّور والرّسومات المنقوشة على واجهات المعابد والصّخور وتسجيل تاريخ الأمم وتعليم أفرادها بأساليب التّعبير والتعامل وفنون الحرب، إذْ تأكّد أنّ الإغريق يستعملون الرّحلات لأغراض تعليميّة فكانوا يجمعون الأشياء والعيّنات من البيئة لفحصها ودراستها. وكما أنّ الكثير من المربّين أكّدوا على استعمال وسائل التوضيح في التعليم أمثال رابلية (1483- 1546م) الّذي دعا إلى التّشويق من خلال اللّهو واللّعب [2]. وفيما بعد ظهر الكتاب المدرسيّ الّذي يعود تاريخ استعماله لأوّل مرّة إلى القرن السّابع عشر للميلاد على يد "كومينيوس Cuminius"، وقد اعتُمد الكتاب بعنوان "باب اللّغات المفتوح"، وكان كتابًا مدرسيًّا موجّهًا لكلّ من المدرّس والمتعلّم[3]، ومن ذلك الوقت ازداد الاهتمام بالكتاب المدرسيّ وبكلّ ما يتعلّق بتأليفه شكلاً ومضمونًا. ولتظهر لاحقًا الوسائل التعليميّة البصريّة السّمعيّة كالفيديو والتّلفزة وغيرها، وهي وسائل تُركّز على حاستي السّمع والبصر معًا لاعتقاد التربويّين أنّ المتعلّم يحصل على أكبر قدر من خبراته عن طريق هاتين الحاستين[4]. وفي الأخير

ظهرت وسائل التّكنولوجيا المُبرمجة للتّعليم والوسائط المتعدّدة الّتي تُعتمد باستخدام الإعلام الآلي والتّكنولوجيا المتطوّرة ومنها الحاسوب الّذي بدأ يفرض نفسه في سبيل نجاعة التّعليم والنّجاح المدرسي مثلما حدث الأمر مع الوسائل التّعليميّة التّقليديّة.

يعدّ الحاسوب ناتجاً من نواتج التقدّم العلمي والتكنولوجي، وفي الوقت ذاته أحد الدّعائم الّتي تقود هذا التقدّم، فهو المحرّك الرّئيس الّذي يُسيّر كلّ المؤسّسات الّتي تعتمده على أساس أنّه ذلك الجهاز الإلكتروني الّذي «يستقبل البيانات كمدخلات (Input) يُعالجها (Process) بالاعتماد على سلسلة من الأوامر (البرنامج) لاستخراج المعلومات والنّتائج، ومن ثمّ يقوم بتخزينها أو إظهارها كمخرجات (Ouput)» [5]. ولقد بدأ استخدام الحاسوب في الولايات المتّحدة الأمريكيّة منذ ستّينيّات القرن العشرين، وكان ذلك من طرف شركة (IBM) الّتي قامت بإنتاج جهاز (IBM 1500)، حيث أعدّته خصيصًا لأغراض التّعليم في المدرسة، وأوّل خطوة لاستخدام الحاسوب هي ذلك المشروع الّذي قامت به جامعة فلوريدا حين اعتمدته في تدريس الفيزياء والإحصاء، وبعدها أدخل "أتكينسون وسيبز" هذا النّوع من الأجهزة لتعليم الأطفال القراءة والحساب عن طريق التّدريبات والتّمارين المبرمجة فيه. وشيئًا فشيئًا أصبح الحاسوب من الوسائل المهمّة في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة لدى الكثير من الدول، ومن بينها بريطانيا الّتي تمكّنت في بداية سنة 1994م بعد إصدارها لقانون الإصلاح التّربوي الّذي يوصي بتبنّي خطّة شاملة لاستخدام الحاسوب في التّعليم من إنتاج البرمجيّات تقوم بمعالجة النّصوص وغيرها. وكذلك اليابان الّتي أطلقت في الفترة ذاتها مشروع شبكة تلفزيّة ينصّ على تقديم المواد الدراسيّة بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب، وبعد عامين أطلقت مشروعًا باسم المائة مدرسة حيث عملت من خلاله على تجهيز المدارس بالحواسيب الآليّة وشبكات الإنترنيت بهدف تجريب الأنشطة الدّراسيّة والبرمجيّات التعليميّة وتطويرها.

وللولايات المتّحدة الأمريكيّة أيضًا تجربة في الميدان، فقد وَضعَت في عام 1996م خطّة شاملة لتطوير أسلوب الاستفادة من التّقنية الحديثة في التّعليم، معتمدةً في ذلك على تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- تدريب المعلّم لمساعدة المتعلّم على استخدام الحاسوب.

- توفير حواسيب آلية ذات وسائط متعدّدة في مختلف الفصول الدّراسيّة.
- توفير برمجيّات حاسوبيّة ذات فعاليّة ومصادر التّعليم المختلفة.
- ربط جميع الفصول الدّراسيّة بشبكات الإنترنيت.

هذا ونجد أنّ لبعض الدّول العربيّة تجربة مميّزة في إدخال الحاسوب في التّعليم ومنها المملكة العربيّة السّعوديّة الّتي انطلقت منذ بداية القرن الواحد والعشرين في تطبيق مشروع وطني يهدف إلى نشر تقنية الحاسوب في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي[6]، وهذا إلى جانب محاولاتها الجادّة في ربط مختلف المؤسّسات التّعليميّة بشبكة حاسوبيّة واحدة.

وإنْ حظيت مدارس العربيّة السعوديّة بهذه الوسائل على سبيل الذّكر، فإنّ المدرسة الجزائريّة لا تزال على عهد استخدام الوسائل التقليديّة في تعليم اللّغة العربيّة خاصّة والمواد الدّراسيّة الأخرى عامّة، بدليل أنّ الجزائر تُسجّل تأخّرًا ملحوظًا في التعليم الإلكتروني مقارنة بما حقّقته الدّول الأخرى في هذا المجال، ومع العلم أنّ لهذا النّوع من التّعليم أهميّة كبيرة في « تحقيق عمل تربويّ ناجح مكمّل ومحسّن في الوقت نفسه للتّكوين الأساسي لكلّ المستويات التعليميّة، وهو عمل ذو بعدين: بعد تكويني أكاديمي (علمي)، وبعد تكويني تأهيلي مهني (عملي)» [7].

وعلى هذا نرى أنّه من الضّروريّ أنْ تستفيد مدارسنا من الوسائل التقنيّة، لأنّ العمل بالتّكنولوجيا الحديثة أصبح أمرًا مطلوبًا في الوقت الّذي أصبح كلّ شيء فيه يسير وفق سمات العصر الّذي اختلفت فيه أساليب الاتّصال بعد أنْ انتشرت الرّسائل الالكترونيّة بلا خطّ شخصي ولا ساعي بريد وبلا انتظار[8]، فيكفي لهذا السّبب أنْ تبحث المدرسة الجزائريّة عن طرائق جديدة ناجعة في التّعليم من أجل إكساب المتعلّم مهارات التّعامل مع هذه الأساليب في البحث والاتّصال مع الآخرين باعتبارها – المدرسة- الأداة التي تُمثّل المجتمع في صناعة أو صوغ الفرد بما يجعله عنصرًا فاعلاً ومشاركًا إيجابيًّا في التقدّم الحضاري، وذلك بالعمل على توظيف الحاسوب لمصلحة تعليم اللّغات والمواد الدراسيّة الأخرى حيث التجديد والتّغيير والخروج من الروتين المتكرّر والرّتيب الذي يطغى على عمليتي التعليم والتعلّم داخل قاعات الدّراسة.

فمن المؤكّد أنّ استخدام الحاسوب في تعليم اللّغة العربيّة والمواد الدّراسيّة الأخرى يفسح المجال للتّعليم الذاتي المباشر حسب استعدادات المتعلّم وقدراته الفرديّة[9]، ولممارسة الخبرات ممّا يُثير لديه الدافعيّة للتعلّم ويُحفّزه على استكشاف موضوعات ليست ضمن المقرّرات الدراسيّة، بحيث يُوفّر له إمكانية التجوّل في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى وفي وقت قصير، ممّا يجعله أكثر نشاطًا وتفاعلاً وليس مجرّد مستقبل لِما يُعرض عليه، وعلمًا أنّ الشّاشة لن تستمرّ في عرض البرنامج إلاّ إذا تجاوب معه المتعلّم، إذْ يقوم « الحاسوب بالاستجابة للحدث الصّادر عن المتعلّم فيقرّر الخطوة التالية بناءً على اختيار المتعلّم ودرجة تجاوبه»[10]. وكما أنّ استخدامه يُسهم في نقل المتعلّم من دور المتلقي للمعلومات والمفاهيم والمعارف إلى دور المستنتج لهذه المفاهيم والمعلومات من خلال التوضيحات والبيانات الّتي يُقدّمها البرنامج حول الموضوع المُتناول.

وأضف إلى أنّه يعين المتعلّم على الفهم والاستيعاب، فضلاً عمّا يُوفّره من إمكانيّات كإظهار الحركة والصّوت والصورة، فالعديد من البرامج التي يحتويها قادر على رسم الصور ومعالجتها وعرضها على الشاشة بشكل جذّاب ومفيد. وكذلك الإثارة والتّشويق الّذي يلعب دورًا أساسيًّا في التّفاعل الجيّد بين المتعلّم والمادة العلميّة واللّغويّة، ممّا يُبعد عنه التعب ويُنمّي لديه الرّغبة في التعلّم[11]، فهو وسيلة مشوّقة تُخرج المتعلّم من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل انطلاقًا من المثل الصيني القائل "ما أسمعه أنساه وما أراه أتذكّره وما أعمله بيدي أتعلّمه". وعلاوة على أنّه يتيح للمتعلّم فرصة اللّحاق بالبرنامج دون صعوبات وأخطاء بمساعدة من المدرّس، وفرصة التفكير والإبداع أيضًا، حيث يوفّر فرص المحاولة والتكرار والتجريب مرّات عدّة من دون الشّعور بالملل، الأمر الذي يساعد في تحسين مستوى المتعلّم وزيادة تحصيله الدراسي. هذا ويبقى الحاسوب وسيلة هامّة في تزويد المتعلّم بكميّات هائلة من المعلومات عن أيّ موضوع وفي أيّ وقت ومن أيّ مكان في العالم، وبأقلّ تكلفة ماديّة الّتي من الممكن أنْ ترتفع إذا ما اتّبعت الوسائل التّقليديّة، فبإمكان الحاسوب « تخزين كميّات هائلة من البيانات يمكن الرّجوع إليها في أيّ لحظة زمنيّة، وذلك من خلال توفّره ذاكرة ثانويّة مثل الأقراص المرنة والصلبة والمدمجة»[12]، وقد ظهر أخيرًا من وسائط التخزين

ما يُسمّى بـ "القرص الضوئي Flash disc" الّذي يُمكن إلحاقُه بالحاسوب وأصبح في متناول المتعلّم بحيث يُمكّنه من تخزين المعلومات واسترجاعها في أيّ وقت في المدرسة أو في المنزل.

وفوق هذا، يسهل للمتعلّم التعامل مع الحاسوب نظرًا للبرامج الجاهزة الّتي يحتويها. ومن هذه البرامج نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- برامج لغة الحوار الّتي يتمّ من خلالها حوار تفاعلي بين المتعلّم والحاسوب، حيث يقوم هذا الأخير بطرح الأسئلة وتكون متبوعة بإجابات يختار منها المتعلّم البديل الصحيح، فإذا أخطأ الاختيار يُنبّهه الحاسوب ليُعيد المحاولة مرّة أخرى.
- وبرامج المحاكاة، وسُميت بذلك لأنّها تُحاكي الواقع وتعيد تمثيله على الشاشة. ومن مميزات هذه البرامج أنّها تُهيئ للمتعلّم مواقف تعليميّة مثيرة لتفكيره وتكون مشابهة للمواقف الحقيقيّة التي تحدث في الواقع، وكما أنّ لها دورًا فعّالاً في تحسين قدرة المتعلّم على توظيف لغته. ولكن المُلفت للانتباه هو أنّ هذه البرامج تحتاج إلى وقت ليس بالقصير عند تنفيذ المتعلّم لها، ومنها ما يفتقر إلى تدريبات تعليميّة جيّدة، ممّا يؤدّي إلى نقص الدافعيّة لدى المتعلّم والشّعور بالملل.
- وبرامج معالجة الكلمات التي تُسهّل مهارات الكتابة لدى المتعلّم الذي تواجهه مشكلات في التعبير الكتابي[13]. وأهمّ ما تتميّز به هذه البرامج أنّها تُمكّن المتعلّم من التعرّف على الأخطاء الهجائيّة التي يُمكن أنْ يقع فيها، ومن مراجعة الموضوع ممّا يُيسّر عليه إضافة كلمات أو حذفها من الجمل.
- وهناك أيضًا برامج التدريب والمران وهي برامج يتدرّب من خلالها المتعلّم على نطق بعض الحروف والألفاظ الصعبةّ ممّا ينمي لغته ويُثري حصيلته اللّغويّة، إذْ يقوم المتعلّم بالممارسة الفعليّة لتلك الألفاظ والتدريبات التي يتبعها التعزيز أو التصويب المباشر للأخطاء لإعادة المحاولة مرّة أخرى[14]. فهذه البرامج تفسح المجال أمام المتعلّم بإعطائه بدائل لإجابته الخاطئة أو تزويده بمعلومات إضافيّة تقرّب إلى ذهنه الإجابة الصحيحة، وللعلم يكون المتعلّم الّذي يتدرّب على هذه البرامج قد تعلّم مسبّقًا ويحتاج إلى ممارسة إضافيّة لتطوير قدراته، فالحاسوب يقوم بدور تشخيص أداء المتعلّم في معلومات سابقة وتوجيهه لإجراءات علاجيّة محدّدة. ومع ذلك لا ننسى ما سُجّل عن هذه

البرامج من عيوب أهمّها أنّها تعتمد مبدأ "الاختيار من متعدّد" لا على استقبال استجابة المتعلّم الّتي يُنشئها بنفسه.

ونودّ أنْ نُشير في هذا الصّدد إلى برمجيّة الإملاء (IMLAR) الّتي اقترحها بعض الباحثين من مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لتطوير اللّغة العربيّة بالجزائر، وهي برمجيّة آلية لتعليم اللّغة العربيّة للطّفل في المرحلة الابتدائيّة. وتحتوي هذه البرمجيّة على نصوص يمليها القارئ الآلي على المتعلّم، ويقدّم توضيحات وتوجيهات على مستوى الكتابة والنّطق(15)، حيث يقوم هذا القارئ بتحويل النّص المكتوب إلى كلام اصطناعي منطوق، وذلك النّص يجب أنْ يكون مشكلاً حتّى يتمكّن من معالجته. والغرض من هذه البرمجيّة هو أوّلاً جذب انتباه المتعلّم وتجنّبه الشّعور بالملل، وثانيًّا تعليم العربيّة وتعلّمها باعتماد الوسائل التّقنيّة الحديثة، فهناك الكثير من الدّول الّتي تعتمد مثل هذه البرمجيّات في تعليم اللّغات كالإنجليزيّة والفرنسيّة وغيرها.

وإذا كان ما ذكرناه عن أهميّة استخدام الحاسوب في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة يخصّ المتعلّم من جهة، فإنّ ثمّة ما يجب ذكره عن مدى أهميّة استخدامه بالنّسبة للمدرّس من جهة أخرى، فالحاسوب يُمكن أنْ يكون حلاً لبعض المشكلات التّي يصعب على المدرّس حلّها بالأساليب التّقليديّة كالفروق الفرديّة(16). وكما يُمكن أنْ يُطوّر من أداء المدرّس ويُزيد من خبراته، وأنْ يعوّضه في تعليم عدد كبير من المتعلّمين في وقت واحد وبالكيفيّة ذاتها مع كلّ واحد منهم على عكس المدرّس الّذي تتناقض كفاءته وأثره التّعليميّ كلّما ازداد عدد من يُعلّمهم(17)، فالحاسوب يُخفّف عليه ما يبذله من جهد ووقت من الأعمال الرّوتينيّة التّقليديّة ولكن ليس بمعنى أنْ يحلّ محلّه – المدرّس- مثلما يعتقد البعض.

ومن خلال كلّ ما سبق، يُمكن أنْ نوجز بعض الفوائد التعليميّة من استخدام الحاسوب فيما يأتي:

- استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التّعليم يُساعد في تحقيق العديد من الأهداف التربويّة التي قد تعجز الوسائل التقليديّة عن حلّها كالعمل بروح الجماعة أو التعلّم التّعاوني.

- الحاسوب وسيلة لإعطاء كمّ هائل من المعلومات عن أيّ موضوع وفي أيّ وقت ومن أيّ مكان في العالم عند اتّصاله بشبكة الإنترنيت.

- الحاسوب قادر على تكرار تقديم المعلومات مرّة تلو الأخرى وبالطريقة ذاتها.

- تضخّم المواد التعليميّة يتطلّب استعمال الحاسوب لقدرته العالية على تخزين المعلومات وسرعة استعادتها وسهولة التعامل مع إجراءاتها [18]، فهو قادر على استرجاع البيانات والأرقام والحروف الهجائيّة وإلى غير ذلك.

- اعتماد الحاسوب كوسيط تعليمي يُعين المعلّم في أداء وظائفه كالشّرح والإلقاء.

- توفير الحاسوب للمتعلّم فرصة العمل بسرعته وقدراته الخاصّة ممّا يُحقّق التعلّم الذاتي ويُعزّزه، ومن ثمّ تحسين نوعية التعليم والتعلّم.

ولا يفوتنا التّذكير هنا أنّ استخدام الحاسوب في التّعليم يقوم على جانبين اثنين هما:

- الجانب الأوّل: استخدام الحاسوب موضوعا للتّدريس أو كمادة تعليميّة[19]، ويتمّ ذلك من خلال التعريف بتاريخ نشأة الحاسوب وبمكوّناته واستخداماته السلبي منها والإيجابي، حيث يجب أنْ يعرف المتعلّم كيف يعمل ويتفاعل هذا الجهاز، وأنْ يتعرّف على محتويات نظامه وبرامجه، وعلى أنواع أجهزة الحاسوب المختلفة ومواصفاتها وغير ذلك، ويُسمّى هذا بالثّقافة الحاسوبيّة للمتعلّم.

- الجانب الثاني: استخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة في المناهج الدّراسيّة بهدف تحسين مستوى التعليم[20]، حيث يتمّ من خلال الحاسوب عرض المعلومات بطرق مختلفة ومثيرة تعمل على تنمية مهارة التفكير والفهم لدى المتعلّم. وهذا الجانب هو الذي يهمّنا في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها باعتباره الطرف الآخر الّذي يعتمده المتعلّم أو المعلّم إلى جانب الكتاب المدرسي عند تقديمه للدّرس وعرضه. ففي نشاط القراءة يُمكن أنْ يتدرّب المتعلّم على كيفيّة البحث في المعاجم الإلكترونيّة عن معاني الكلمات الصّعبة الواردة في النّص المقروء، وعلى تقنيات الكتابة في الحاسوب ويتمّ ذلك مثلاً في حصّة الإملاء أو في حصّة التّعبير الكتابي وغيرها.

وثاني وسيلة تعليميّة هامّة نرى ضرورة الاستفادة منها في التعليم هي الإنترنيت التي لم تعدْ وسيلة للرّفاهية أو مجرّد وسيلة للاتّصال بين الأفراد أو المؤسّسات فحسب بل هي عبارة عن مكتبة ضخمة تشتمل على جميع فروع العلم والمعرفة، وفيها مواقع إلكترونيّة كثيرة موجّهة للتّعليم، فهي مصدر معلومات مهمّ، ووسيلة اتصال عالية وسريعة، وأهمّ وسيلة تعليميّة عرفها الإنسان [21]، تقوم وظائفها على ربط ملايين من نظم الحاسوب وشبكاته المنتشرة حول العالم، والّتي تتّصل مع بعضها وفقًا لبروتوكول معيّن بواسطة خطوط نقل عامّة وخاصّة لتُشكّل شبكة ضخمة لتبادل المعلومات، ومن ثمّ يُمكن لأيّ مستعمل لحاسوب متّصل بالشّبكة الوصول إلى المعلومة المطلوبة. وعلى هذا ينبغي أنْ تتوفّر شبكة الإنترنيت في كلّ مدرسة تمامًا كما المكتبة بحدّ ذاتها، فبوجود هذه الشّبكة تصبح عمليّة التعليم والتعلّم أكثر متعة وإفادة، بحيث يستطيع المتعلّم أو المدرّس الّذي يبحث في الموقع الإلكترونيّ أنْ يطوّر مادّته الدراسيّة ويُثريها إضافة إلى ما يجده في المقرّرات الدراسيّة، وأنْ يُوفّر بيئة تعليميّة جذّابة لا تعتمد على المكان أو الزّمان. ونذكر بخصوص هذا الموضوع أنّ هناك من دور نشر الكتاب المدرسي الرئيسيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، من أمثال Harcourt وThamsom التي شرعت في الاستفادة من شبكة الإنترنيت وتحويل الكتب المدرسيّة الورقيّة إلى كتب رقميّة وإنشاء مواقع إلكترونيّة للتعلّم، ومساعدة المعلّمين والتربويّين على وضع المناهج الدراسيّة على خطوط الشبكة، وقد ذكرت إحصاءات دائرة وزارة التعليم الأمريكيّة عام 2001م أنّ معدّل ازدياد التّعليم بالإنترنيت في الولايات المتحّدة يقل عن 60٪، وهذه النسبة ضئيلة جدًّا مقارنة بتقدّم الدولة والتّعليم فيها، ومقارنةً أيضًا بإسرائيل كونها الدولة الوحيدة في العالم الّتي عملت على ربط جميع مؤسّساتها التعليميّة من مدارس وكلّيات وجامعات بشبكة الإنترنيت بنسبة 100٪[22].

وإنْ بلغت إسرائيل هذه النسبة في بداية الألفية الثّالثة فما معدّل النّسبة الّذي يُمكن أنْ تُحقّقه الجزائر في مجال استخدام الحاسوب والتّعليم بالإنترنيت والعقد الأوّل من الألفية يُشرف على نهايته؟ أو بالأحرى هل بإمكان وزارة التربيّة الوطنيّة تزويد كلّ المدارس بأجهزة الحواسيب الإلكترونيّة وربطها بشبكات الإنترنيت؟

فالمشكل لا يكمن كما يعتقد البعض منّا في إمكانيّة الاستعانة بهذه الوسائل في عمليتي التّعليم والتعلّم، وإنّما في إمكانية توفيرها على مستوى جميع المدارس، فلا يُغفل علينا أنّه من الصعوبة توفير حاسوب لكلّ متعلّم!

إنْ قلنا بأنّ في الوسائل التعليميّة الحديثة ما يدعو إلى ضرورة استخدامها في العملية التعليميّة والتعلّميّة، ففيها أيضًا من السلبيّات التي تقلّل من أهميّة اعتماد هذه الوسائل كأدوات تعليميّة مساعدة إلى جانب الوسائل التّقليديّة، وهو الأمر الّذي أدّى إلى انقسام النّاس إلى فريقين ما بين متفائل لإدخال الحاسوب والإنترنيت في التّعليم وبين متشائم وقد أقام كلّ من الفريقين وجهة نظره على حجج وافتراضات لا يُمكن لنا تجاهلها[23]، إذْ يرى الفريق المتشائم أنّه لا جدوى من استخدام هذه الوسائل لأسباب كثيرة، منها أنّ المعلومات الّتي تُقدّمها هذه الوسائل لا يوثق فيها، بحيث تفتقد إلى الصّحة أو لا يُعرف من أيّ مصدر هي، وكما أنّ هذه الوسائل بدورها كثيرًا ما تتعرّض للفيروسات الحاسوبيّة والقرصنة الّتي تُعيق نجاح التّعليم الإلكتروني. وأضف إلى أنّ وجودها لا يعني شيئًا بالنّسبة للمدارس الّتي تفتقر إلى أدنى شروط التّعليم، ويحصل هذا مع دول العالم الثالث المستهلكة للتّكنولوجية، حيث تُعاني من التبعية لاختراعات العالم المتقدّم، وكذلك من ارتفاع تكلفة نقلها من الدول المنتجة لها[24]، وبالتّالي ليس بإمكانها تجهيز الأقسام المكتظة بأجهزة الحواسيب والوسائل المُساعدة للعرض مثل جهاز عرض (data show) أو جهاز تلفاز متّصل بالحاسوب وناسخ لأقراص اللّيزر وشبكات الإنترنيت في الوقت الّذي يصعب عليها توفير أبسط وسيلة تعليميّة وهي الكتاب المدرسي، وربّما السّؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو كيف يُمكن أنْ تتهيأ مثل هذه المدارس لاستقبال التكنولوجيا الوافدة والسّريعة؟ وليس هذا فحسب، بل استخدام هذه الوسائل يتطلّب توفير الأماكن المناسبة للأجهزة والبرمجيّات والأثاث اللازم لذلك كالطّاولات والكهرباء وغيرها، فلا نستطيع استعمال الحاسوب من دون برامج كالسيارة الّتي لا نستطيع قيادتها من دون عجلات. ونذكر في هذا السياق، أنّ هناك من يطرح فكرة استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في التّعليم كبديل للكتاب الورقيّ على أساس أنّ هذه الوسائل أكثر تطوّرًا بدليل أنّ شبكة الإنترنيت تمتاز بحداثة المعلومات الّتي تحتويها، إذْ يُمكن تحديث

مواقعها يوميًّا وبسهولة، على عكس مادة الكتاب الّتي لا تتغيّر إلاّ بعد فترة زمنيّة من صدوره لصعوبة تحديثها. وفي المقابل نجد الفريق المتفائل لفكرة استغلال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، وذلك في ردّه للفريق الأوّل بالقول إنّ إدخال تقنيّة المعلومات في التّعليم أصبح أمرًا لابدّ منه في هذا العصر الذي يشهد ثورة تقنية هائلة، وهو العصر الذي لا يتوقّف التعليم فيه على الاكتفاء بالوسائل التّعليميّة التقليديّة التي لم تتطوّرْ كثيرًا عن الكتاتيب التي ظهرت كما عرفها أجدادنا لسنوات كثيرة، وحتّى إنّ مهمّة المدرسة اليوم لا تقوم على حشو ذهن المتعلّم بكمّ هائل من المعلومات في شتى ميادين العلم والمعرفة، بل على توفير الإمكانيّات الماديّة والتكنولوجيّة وتدريبه على أساليب البحث العلمي وعلى استخدام الإنترنيت، فهو سبيله الأهمّ في الحصول على المعلومات بنفسه[25]. وإلى جانب ذلك يرى هذا الفريق أنّ استخدام الحاسوب والإنترنيت يُمكّن المدارس من تقديم خدمات تعليميّة وتعلميّة أفضل، ويُعينها على التخلّص من آفة التلقّي السلبيّ مركّزةً على تنمية الكفاءات لا على التّحفيظ والتّلقين، بخلاف الفريق الآخر الّذي يجد أنّ المتعلّم يزداد ارتباطه بالحاسوب كما تعلّق الأطفال بالتلفاز فمن المحتمل أنْ يصبح أسير التعامل معه، ممّا سيؤدّي إلى زيادة التواصل معه على حساب ضعف قدرته على التواصل مع أفراد مجتمعه « ونظرًا لطول المواجهة مع جهاز المعلومات، الوجه أمام الشّاشة الضوئيّة والتّعامل معها والتراسل بين الوعي والآلة وأحكام السّؤال والجواب كما يقول الأصوليّون القدماء غاب الآخر الإنساني والتراسل الوجدانيّ وتقطّعت العلاقات الإنسانيّة، لا ينظر وجه في وجه... وبقدر ما تتّصل شبكات المعلومات في شبكة واحدة بقدر ما تنقطع العلاقات الاجتماعيّة بين الأفراد، ففي محيط المعلومات يتحوّل الأفراد إلى جزر منعزلة لا رابط بينها إلاّ الأمواج»[26]، وعلاوة على أنّ تضخّم المعلومات لن يعطي للمتعلّم الفرصة للتأمّل في مضمونها، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستوى تفكيره وإبداعه، ولا للمدرّس الّذي يعجز عن معرفة ما إذا استفاد المتعلّم طيلة بقائه أمام الحاسوب وتعلّم بشكل صحيح أو هو مجرّد ناسخ.

وبعد أنْ تحدّثنا عن الجدل القائم بين هذين الفريقين حري بنا أنْ نوضّح رأينا في المسألة، لأنّه من المُمكن أنْ يفهم القارئ من خلال عنوان مداخلتنا هذه أنّنا مع الفريق

الذي يستحسن إدخال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة على حساب إلغاء الكتاب المدرسيّ ولكن هذا غير صحيح، فنحن ندعو مدارسنا إلى الاستفادة من الحاسوب ومختلف الوسائط الإلكترونيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى إلى العناية بهذا الكتاب في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة وبالأخصّ بعد ما شهده من تطوّرات على مستوى الشّكل والمحتوى خلال فترة الإصلاحات التربويّة منذ ما يزيد عن سبع سنوات، فلا مانع أنْ يستعمل المتعلّم الكتب الإلكترونيّة والأقراص المُدمجة للحصول على معلومات إضافيّة أو أنْ يبحث في مواقع الإنترنيت، ولكن ليس عليه الابتعاد عن الكتاب الذي يُؤلَّف طبقًا لمنهج دراسي قرّرته وزارة التربيّة في مرحلة تعليميّة معيّنة.

فدعوتنا إذنْ قائمة على التوفيق بين الموقفين، حيث ينبغي على المدرسة الجزائريّة أنْ تستغلّ الوسائل التقنيّة لِما لها من دور فعّال في تغيير استراتيجيّات التّعليم والتعلّم، وأنْ تولي اهتمامًا خاصّا للكتاب المدرسي في الوقت نفسه، لأنّ الأخذ بهذه الوسائل لا يعني بالضّرورة التخلّي عن الكتاب الورقي، إذْ مهما يكن من أمر يبقى هذا الكتاب من أهمّ مصادر المعلومات الموثوق بها، فهو المرجع الأساسيّ الّذي ينطلق منه المدرّس عند تقديمه للدّرس، بمعنى أنّ استخدام الحاسوب والإنترنيت يكون جنبًا إلى جنب مع الوسائل التعليميّة الأخرى ممّا يُزيد من مصادر الحصول على المعلومات أمام المتعلّم وتنمية مستواه الدّراسيّ وتحسينه.

وفي الختام، نرى أنّ وجود الحاسوب والإنترنيت في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة أصبح أكثر من ضرورة، لأنّنا نُدرك تمامًا مدى حاجة مدارسنا في الآونة الأخيرة إلى مثل هذه الوسائل، فلمْ يعد المتعلّم ذلك العنصر الّذي يكتفي بتلقّي المعلومات وحفظها، ولا المدرّس الّذي لم يعدْ بدوره تقليديًّا مقتصرًا على نقل المعارف والعلوم وتلقينها. وحتّى وإنْ نتج عن استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة بعض السّلبيّات الّتي تسيء إلى المتعلّم خاصّة والتّعليم عامّة، إلاّ أنّ وجودها في المدرسة يبقى دليلاً كافيًا لأنْ تُظهر مدى مسايرتها للمستجدّات، إذْ كلّما حدث تغيّر في المجتمع كلّما تطلّب ذلك تغيير في مسار التّعليم والتعلّم. وعليه، خلُص هذا البحث إلى التوصيات الآتية:

- وضع خطّة تربويّة شاملة تقوم على الاستفادة من الوسائل التكنولوجيّة (الحاسوب والإنترنيت) حتّى تتماشى المدرسة الجزائريّة ومتطلبات القرن الواحد

والعشرين، وفي الوقت نفسه على العناية بالكتاب المدرسيّ وتغييره كلّما استدعى الأمر ذلك.

- استخدام الحاسوب بعناية لتجنّب التلف نتيجة سوء الاستعمال.

- يجب أنْ تتكامل البرامج التعليميّة مع أهداف المنهاج التّي يتمّ تحديدها قبل اختيار تلك البرامج.

- تكوين لجان مختصّة في الإعلام الآلي واللّغة العربيّة على مستوى وزارة التربيّة الوطنيّة تُعنى بوَضْع البرمجيّات العربيّة التعليميّة الّتي تتماشى ومستوى المتعلّم اللّغوي والمعرفي، لأنّ ما يُوجّه إلى المتعلّم المبتدئ من برامج يختلف عمّا يتدرّب عليه المتعلّم وهو في مستوى التّعليم الثانوي.

- العمل على إنشاء مواقع تعليميّة على شبكة الإنترنيت تُدعّم أهداف المناهج الدراسيّة.

- إجراء دراسات لقياس أثر استخدام الحاسوب والإنترنيت في تحصيل المتعلّم الدّراسي.

- العمل على توفير البرامج التّعليميّة الّتي تخدم منهاج تعليم اللّغة العربيّة مثل برنامج القرآن الكريم والحديث الشّريف.

- اكتساب المُدرّس كفاءة عالية في استخدامه لمُختلف الوسائط الإلكترونيّة بداية بالحاسوب والإنترنيت وجهاز العرض وغير ذلك، حتّى يتمكّن من توجيه المتعلّم وإرشاده عندما يتعامل مع هذه التّقنية كما هو الحال مع استخدامه للكتاب المدرسيّ أو للسبورة.

الهوامش:

1- "**مضمون كتاب اللّغة العربيّة المدرسيّ في القرن الواحد والعشرين**" صالح بلعيد، الكتاب المدرسيّ في المنظومة التربويّة الجزائريّة؛ واقع وآفاق. أعمال الملتقى الوطني المنظّم يومي 24 و25 نوفمبر 2007 بالجزائر وزارة التّعليم العالي ومركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، دار هومه، ص341.

2- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://kenanaonline.com**، تاريخ الاطّلاع على الموقع: 14 أكتوبر 2010م.

3- François Richaudeau, **conception et production des manuels scolaires** guide pratique. Paris : 1979, UNESCO.

4- "**وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي موجّهة لطلاّب السّنة الرّابعة لجميع الشّعب**" عبد الله قلي. الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، جامعة التّكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة بوزريعة: 2008 - 2009م، ص53.

5- محمد بصبوص، **مهارات الحاسوب؛ الحاسوب والبرمجيّات الجاهزة**، الطّبعة العربيّة. عمان: 2004م، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، ص17.

6- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.bdr130.net/vb/t205766.html**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 02 نوفمبر 2010م.

7- "**وسائل إدارة التّعليم الإلكتروني**" ديدوح عمر وشريفي الهادي، "البرمجيّات التّطبيقيّة باللّغة العربيّة "خطوات نحو الإدارة الإلكترونيّة، منشورات المجلس. الجزائر: 2009م، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص142.

8- "**سمات مجتمع المعرفة وكيف يكون؟ ثورة المعلومات بين الواقع والأسطورة**" حسن حنفي الطّريق إلى مجتمع المعرفة وأهميّة نشرها بالعربيّة. الجزائر: 2008م، المجلس الأعلى للغة العربيّة، منشورات المجلس 2008م، مطبعة الشّمسيّة، ص35.

9- شاهر ذيبابوشريح، **استرتيجيّات التدريس**، د ط. عمان: 2008م، المعتز للنشر والتوزيع، ص333.

10- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.badnia.net**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 02 نوفمبر 2010م.

11- " **تكنولوجيا الحاسوب في العمليّة التعليميّة**" عبد الله سعد العمري، مجلّة دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: سبتمبر 2001م، ع 73. بتصرّف

- محمّد بصبوص، **مهارات الحاسوب؛ الحاسوب والبرمجيّات الجاهزة**، ص12.19

13- يُنظر: عزو إسماعيل عفانة وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ط1. عمان: 2007م، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطباعة، ص115 - 120.

14- شاهر ذيبابوشريخ، **استراتيجيّات التدريس**، ص331.

15- تفاصيل أكثر في الموضوع يُنظر: خضير بن بليل وآخرون "**تصميم برمجيّة لتعليم الإملاء للصغار**" البرمجيّات التّطبيقيّة باللّغة العربيّة "خطوات نحو الإدارة الإلكترونيّة، ص186- 191.

16- عزو إسماعيل عفانة وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ص44.

17- عبدالله قلي، **وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي موجّهة لطلاّب السّنة الرّابعة لجميع الشّعب**، ص53 و58.

18- شاهر ذيبابو شريح، **استرتيجيّات التدريس**، ص333.

19- عزو إسماعيل وآخرون، **طرق تدريس الحاسوب**، ص31 - 33.

20- **المرجع نفسه**، ص34 و35.

21- مضر عدنان زهران والمهندس عمر عدنان زهران، **التعليم عن طريق الإنترنيت**، سلسلة التعليم عن طريق الإنترنيت (1). عمان: 2008، زاهر للنشر والتوزيع، ص61.

22- مضر عدنان زهران والمهندس عمر عدنان زهران، **التعليم عن طريق الإنترنيت**، ص98.

23- مأخوذ من موقع الإنترنيت: **http://www.kuwait25.com/ab7ath/view.php**، تاريخ الاطّلاع على الموقع 14 أكتوبر 2010م.

24- مجدي عزيز إبراهيم، **التربية والعولمة هل يمكن لتجليّات التربية أنْ تُقابل تحديّات العولمة؟**، ط1. القاهرة: 2008م، عالم الكتب للنشر والتوزيع والكتابة، ص31.

25- **المرجع نفسه**، ص236.

26- "**سمات مجتمع المعرفة وكيف يكون؟ ثورة المعلومات بين الواقع والأسطورة**" حسن حنفي الطّريق إلى مجتمع المعرفة وأهميّة نشرها بالعربيّة، ص35.

واقع تدريس التعبير والتواصل بالمدرسة الابتدائية (السنة الخامسة أنموذجا)

أ. عليك كايسة
جامعة بجاية

فهذه المداخلة إلى عرض بعض النتائج التي أسفرت عنها دراسة ميدانية حول التعبير الشفوي والكتابي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال تحليل إنتاجات تلاميذ (الشفوية والكتابية)، قد تمّ جمعها في نهاية السنة (نهاية شهر ماي، وبداية شهر جوان 2010)، وشملت الدراسة جميع أقسام مقاطعة بجاية(3) والتي تشتمل على عشر مدارس، أي لقد تمّ الحضور في عشرة أقسام.

بالطبع لا يمكن عرض بالتفصيل، وفي هذا السياق، الأسس النظرية التي انبنت عليها الدراسة، ولا تفاصيل الدراسة ذاتها، بل سيكون ذلك في مقام آخر.

الهدف من الدراسة: تستهدف الدراسة المذكورة في الأعلى المساهمة بالتواضع (إلى جانب الدراسات المهتمة بمشكلات تعليم وتعلم اللغة الفصحى بمداسنا الابتدائية) في البحث عن تدنّي مستوى المتعلمين بالنسق اللغوي الفصيح، وعن أسباب إخفاق المدرسة الجزائرية في الوصول بالمتعلم إلى امتلاك ناصية اللغة، إذ ثمّة عوائق تحول دون تمكّن المتعلم من السيطرة على النسق الفصيح استقبالا وإنتاجا، وطالما تصاحبه الأخطاء والضعف في التعبير والتواصل بفاعلية إلى مرحلة التعليم الجامعي.

وانطلاقا ممّا سبق، حاولت هذه الدراسة التركيز على النظام اللغوي الذي ينتجه التلاميذ في حصص التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، سعيا إلى رصد أبرز مظاهر الضعف، والكشف عن أسباب هذا الأخير، وبالتالي اقتراح بعض الحلول للوضع الراهن. وقد اعتنت الدراسة بجانبين أساسيين (دون الفصل بينهما في هذه المداخلة):

الأول: يتمثّل في وصف طبيعة الكفايات التي امتلكها متعلمو الصف الخامس من التعليم الابتدائي من خلال تحليل إنتاجاتهم اللغوية، وقد تمّ الاعتماد على اللغة التي

ينتجها المتعلمون كونها تعكس نوع التعليم الذي تلقاه المتعلم خلال السنوات الخمسة التي قضاها بالمدرسة الابتدائية.

والثاني: التمعّن في الأساليب التي يمارس بها المتعلمون هذه الكفايات، أو بالأحرى أساليب وتقنيات المدرسين في تعليم مهارة التعبير والتواصل، دون إغفال المضامين ونوعية الأنماط الخطابية التي يتدرب عليها المتعلمون في حصص التعبير والتواصل.

أسباب التركيز على التعبير: تمّ التركيز على التعبير والتواصل لأغراض مختلفة، أهمها:

- أنّ التعبير من أهم وظائف اللغة وشكل من أشكال التواصل الإنساني.

- أنّ مهارة التعبير هي غاية تعلّم بقية المهارات اللغوية، وهي تشكل مفتاح التواصل والتفاعل التربوي والاجتماعي، هذا من جهة، وتساهم في تيسير المسار التعليمي التعلّمي للمتعلمين من جهة ثانية.

- أنّ التعبير يشكل وضعية إدماجية، يركب المتعلم من خلالها مختلف مكتسباته (نحوية صرفية معجمية دلالية والخطابية والتداولية والاجتماعية والثقافية)، ويحرص على التأليف بين المكتسبات السابقة واللاحقة، وبين هذه المكتسبات ومحيطه العام.

أسباب التركيز على السنة الخامسة: لأنّ الصف الخامس يمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يُفترض أن تكتمل في هذه المرحلة كفايات المتعلم اللغوية والتواصلية، ويتقن تعبيري الشفوي والكتابي بكلّ أبعادهما ومكوناتهما وأنماطهما فيستقلّ لغة، ويتحقق، بالتالي، هدف المدرسة الابتدائية من تعليم النسق اللغوي الفصيح في هذه المرحلة.

التعبير من المنظور التبليغي التواصلي: التعبير عملية إرسالية في موقف تواصلي تتحدد أركانها بمتحدّث ومستمع ومواقف، أو كاتب وقارئ وسياقات، وهي عملية فكرية إنتاجية إبداعية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة[1]، ينبغي أن يلتزم المرسل فيها بالقواعد اللغوية (الصرفية والنحوية) والقواعد الخطابية والتداولية والاجتماعية والتأقلم مع المقتضيات السياقية وإدارة المعنى المضمر في الخطاب[2].

وتسعى المناهج التعليمية الحديثة، (خاصة المقاربة بالكفايات والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات) إلى تعليم التعبير تعليما وظيفيا بالتركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في الحياة.

وعليه ينبغي تدريب المتعلمين، في حصص التعبير والتواصل، على أمرين أساسيين، هما:

1 ـ إنشاء المعاني والمقاصد والأفكار والمعلومات وجعلها منسجمة ومقبولة.

2: التعبير عن تلك المقاصد والمعاني باعتماد أشكال لغوية متسقة، وذلك بتدريبه على مهارة انتقاء الأصوات المناسبة وتركيبها وفق قواعد صرفية ونحوية ودلالية وخطابية وتداولية واجتماعية، وتدريبه أيضا على مهارة ضبط المقدمة والموضوع والخاتمة، واحترام علامات الترقيم في المكتوب والنبر والتنغيم في المنطوق.

وقد اعتنت المقاربة التواصلية بالتواصل الشفوي والكتابي معا، فجدّدت تقنيات التعبير، وأصبحت العناية توجه إلى الحوار وتبادل الآراء، والمقابلة، والنقاش، والعرض ...الخ، واعتبرت هذه المقاربة **الكفاية التواصلية** مدخلا رئيسيا في تطوير أساليب تدريس التعبير.

أمّا المقاربة التواصلية فيُقصد بها «مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلّمها»(3)، تستهدف تنمية **الكفاية التواصلية** لدى المتعلم، أي قدرة هذا الأخير على **استعمال قواعد اللغة لأداء مقاصد تواصلية والتفاهم مع الغير.**

وتتفرع الكفاية التواصلية إلى:

1 – كفاية نحوية (أو اللغوية) : وهي معرفة نظام اللغة، وإتقان توظيف القواعد الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، بمعنى التحكم في الرمز اللغوي.

2 – كفاية خطابية: إذا كانت الكفاية النحوية تخصّ الجملة، فإنّ الكفاية الخطابية تركز على الترابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنص كلّه، أي قدرة المتعلم على إنتاج نص متناسق ومنسجم يحمل قصدا وفي موقف تواصلي معين.

3- كفاية اجتماعية: هي القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل، والتحكم في العلاقات والأدوار ومعرفته الضوابط الاجتماعية والثقافية للغة، مما يستوجب فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، والمعلومات المشتركة بينهم، و وظيفة الخطاب.

4 ـ كفاية تداولية: هي قدرة المتعلم على **فهم وإنتاج فعل تواصلي.** كقدرة المتعلم مثلا على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام بـ" نعم" بوصفه سؤالا في مثل (هل تستطيع أن تحلل هذه القصيدة؟)، ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدم لي ذاك القلم؟) بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه، فيكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل، وتأويل أفعال الغير والتمييز بين الأفعال المباشرة والتلميحية.

5 ـ كفاية المرجعية: وهي معرفة مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها.

6- كفاية استراتيجية: وهي معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتكلمون أثناء التواصل، والمتعلم الذي يتقن استراتيجيات الخطاب يعرف كيف يبدأ كلامه وكيف ينهيه، وكيفية توجيهه وإصلاحه. ويذهب دوجلاس براون[4] إلى أن هذه الكفاية معقّدة أشدّ التعقيد، وتمثل، حسبه، ما نوظّفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوّض النقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة، إذ يستخدم المتكلم الاستراتيجيات ليعوض نقصا ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تُحدّ من أدائه كالمرض أو عدم التركيز، وبالتالي، فهي تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله ومعالجة المعرفة الناقصة، وأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بدوران حول المعنى أو بالتكرار أو التردّد أو التحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة و الأسلوب. ومنه، ينبغي إكساب المتعلم الملكة الإستراتيجية منذ المرحلة الأولى من التعليم بما أنّها تسمح بإصلاح ثغرات بقية الكفايات، وأنّها الطريقة المثلى التي يُعامل المتكلم بها اللغة ليصل إلى أهدافه ببراعة.

تتضافر الملكات السابقة وتتكامل لتمنح المتعلم القدرة على التحكم في أنظمة اللغة، والتحكم في النظام الاجتماعي والأعراف المألوفة، وتوظيف هذه الأنظمة في مواقف اجتماعية لتحقيق نوايا تواصلية وإنشاء العلاقات مع الغير، كما تمنحه القدرة على فهم الخطابات التي يستقبلها، وبناء أخرى موائمة لسياقات التواصل، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمواقف الكلام. وقد حرصت المناهج الوزارية الخاصة بالمدرسة الابتدائية (حسب منهاج اللغة العربية) كل الحرص على جعل المتعلم يتعامل مع اللغة الفصحى كلغة حية

يتعلّمها من أجل إتقان التعبير والتواصل بها شفويا وكتابة ولتحقيق هذا المسعى، يُفترض الاعتماد، في تعليم هذه اللغة، تقنيات منهجية فعالة وذلك بـ:

- اعتماد الطريقة الضمنية في تدريس مستويات اللغة خاصة الصرف منها والنحو.

- التركيز على المتعلم وتنشيطه ومشاركته بفعالية في كلّ الأنشطة وكلّ ما يدور داخل قاعة الدرس.

- الانطلاق من النص من أجل تدريس جميع الأنشطة اللغوية، مهما يكن نوع هذا النص، حيث إن لكل نص أهداف لغوية وتواصلية وهي الأساسية، كما تكون له أهداف معرفية أو ثقافية أو اجتماعية.

ويشير دليل المعلم المصاحب لمنهاج تعليم السنة الخامسة، ضمنيا، إلى تبني منهجية تعليم اللغة لتلاميذ الصف الخامس **مقاربة نصية** في تعليم جميع أنشطة اللغة إذ «تنطلق الوحدة التعليمية من نص للقراءة، يندرج ضمن محور تتبعه أسئلة حول الفهم، وأسئلة توسع دائرة المتعلم إلى أبعد من النص انطلاقا من هذا النص. ويجمع هاتين المحطتين عنوان واحد هو أتحاور مع النص. تليها محطة سميناها "توظيف اللغة" وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة تناوبية بين الصرف والإملاء ووقفة خاصة بالمعجم»[5].

وباعتبار أنّ القراءة هي أساس امتلاك اللغة، أو بالأحرى هي أساس اكتساب مهارتي الاستقبال والإنتاج معا، إذ تبرز من خلال هذا النشاط قدرات الطفل على التفكيك والتحليل والتركيب والتطبيق والكشف عن مقاصد النص وإعادة بناء النص، ومن هنا تبدو العلاقة بين مادتي القراءة والتعبير أكثر متانة، فخلال **القراءة** يستقبل المتعلم النصوص ويفككها لتحديد بناها واستيعاب مضامينها ومقاصدها التواصلية، ويعمل أثناء **التعبير** على بناء وإنتاج نصوص، وعند بناء النص يبني المتعلم المعارف والتراكيب فيجعلها متناسقة ومنسجمة.

وخلاصة القول هي أنّ المحادثة الشفوية والتعبير بشقيه (الشفوي والكتابي) ما هي إلاّ أدوات أساسية لاكتساب الملكات المذكورة في الأعلى، ويلعب المعلم دورا مهما في تنظيم حوارات مفيدة، والتدرج في تطوير تعابير المتعلمين من خلال تدريبهم على التعبير والدفاع عن أفكار معينة، ورفض أخرى، ووصف أحداث، وتفسير

ظواهر، وتنظيم أفكار، والعناية بكل ما من شأنه أن يساهم في إبراز الكفايات السابقة في شكل مهارات عملية يحذقها متعلم السنة الخامسة (أو في أيّ مستوى آخر) فيوظفها في صياغة تعابيره (الشفوية والكتابية، الحرة والموجّهة) صياغة سليمة وبعفوية وطلاقة، ممّا يمنحه المقدرة على اكتساب مهارات أخرى أكثر تعقيدا في المراحل التعليمية اللاحقة.

وتكتفي المداخلة، فيما يلي، بعرض أهم ما تمّ استنتاجه من تحليل لغة المتعلمين، وأساليب المدرسين في تعليم التعبير، مع اقتراح بعض الحلول التي نعتقد أنّها تساهم في معالجة الوضع.

النتائج: أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة:

1 . ما يتعلق بالكفاية اللغوية في تعابير التلاميذ: لقد اتّضح من خلال إنتاجات التلاميذ أنّ متعلم الصف الخامس على دراية بأصوات اللغة العربية الفصحى (ينطقها ويكتبها)، وقد تصاحب ملفوظات بعض التلاميذ اختلالات في أداء بعض مخارج الأصوات، وغالبا ما يرتبط الخلل في هذا الأداء بنوعية التدريب الذي تلقاه الطفل في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، كانعدام القدرة على التمييز بين (الظاء) و(الضاد) والنطق السليم للأصوات الحلقية، و(الراء)، والخلط في مواضع تفخيم وترقيق بعض الأصوات ك(الكاف واللام والراء)، إضافة إلى تفشي ظاهرة نطق (التاء) (تس) في مدارس مدن ولاية بجاية، وهذا بسبب تأثّر لغة المدرسة بلهجة المحيط*. كما تبيّن أنّ 60٪ من المتعلمين يتقنون القواعد الإملائية والصرفية، ويدركون كيف تنتظم الأصوات في الكلمات العربية، ويمتلكون رصيدا معجميا يسمح لهم بتكوين جمل اللغة، وكذا المفاهيم المعرفية المرتبطة بالألفاظ التي اكتسبوها، كما يتمتّعون بقدرات لغوية تسمح لهم بتوظيف رصيدهم المعجمي في سياقات لغوية وفي تراكيب سليمة من حيث المعنى والمبنى في معظم الأحيان، يراعون فيها القواعد اللغوية، هذه النسبة تتقن استخدام الضمائر وتصريف الأفعال تصريفا صحيحا، وتستخدم الفاعل والمفعول، والمضاف إليه، والصفة والموصوف، وأزمنة الأفعال، والجمع المذكر، ...الخ استخداما صحيح، وأمثلة كثيرة في تعابيرهم، توضّح قدرة تلميذ السنة الخامسة على تفعيل قواعده الجملية بكفاءة.

وخلاصة القول هي أنّ متعلم الصف الخامس يجيد، إلى حدّ ما، إنشاء علاقات وروابط داخل الجملة، ويملك إدراكا دلاليا مناسبا لمستواه، ويستخدم الألفاظ استخداما صحيحا في سياق لغوي بسيط للدلالة على المعنى المباشر وليس إلاّ.

2 ـ الكفاية الخطابية: إنّه من الصعب تقييم كفايات المتعلمين الخطابية وإصدار أحكام دقيقة وسليمة، نظرا لغياب تقنيات التعبير، خاصة التقنيات التي تتجاوز إنشاء جمل إلى العناية بالخطاب أو النص. كيف ذلك؟

أ ـ أنّ نسبة 40٪ من المعلمين الذين تمّ الحضور في أقسامهم (أربعة أقسام) قد لجأوا في حصص التعبير إلى تلخيص نصوص القراءة (رحلةُ ابن بطوُطة إلى الحجِّ [في مدرستين مختلفتين]، الأصدقاءُ الثلاثةُ، سبانخُ بالحمْصِ)، وبدلا من تدريب المتعلمين على منهجية تلخيص النصوص بأسلوبهم الخاص، نجد كل مدرس يركز على طرح أسئلة حول مضمون النص، ليصل بالمتعلمين، بالتدرج، إلى إعادة بناء نص القراءة، إلاّ أنّ مهمة التلاميذ تقتصر على تكرار فقرات النص حرفيا (وقد كنت أقارن، من حين لآخر، تعابير التلاميذ بفقرات نص القراءة، فما يقومون به هو التكرار وليس إلاّ).

ب ـ أمّا الأقسام الستة الأخرى (نسبة 60٪ من المدرسين) فقد وقع فيها اختيار المعلّمين على مواضيع مناسبة للنصوص المدروسة في القراءة، وذلك كما يلي:

القسم (1): نص القراءة هو "النفخ في الزجاج"، وموضوع التعبير هو "اختيار حرفة".

القسم (2): نص القراءة هو "حفلات عرس" وموضوع التعبير هو"عرس في العائلة".

القسم (3): نص القراءة هو "سبانخ بالحمص"، وموضوع التعبير هو "فوائد الخضر والفواكه".

القسم (4): نص القراءة هو "ليلى في أحضان الطبيعة"، وموضوع التعبير هو" الحفاظ على البيئة".

القسم (5): نص القراءة هو"ليلي في أحان الطبيعة"، وموضوع التعبير هو"الشجرة".

القسم (6): موضوع التعبير هو "وصف شخص"، دون إشارة إلى نص القراءة، بل كان المدخل عبارة عن سؤال عام لا علاقة له بدرس القراءة.

وتكاد تتلخّص طريقة المعلمين (جميعهم تقريبا) في المناقشة، في مجرد سؤال/ جواب عن السؤال. وما يلي مُقتبس من النقاش الذي جرى بين المعلم والتلاميذ حول موضوع "**اختيار حرفة**":

ـ المعلم: أذكر أهم الصناعات التي تمارس في بلادنا؟

ـ التلاميذ: (كلّ تلميذ يذكر الصناعة إمّا في كلمة واحدة) ـ الحلي، ـ النسيج

ـ النجارة....، (مع موافقة المعلم على هذه الأجوبة)

(أو يكون الجواب في جملة): ـ من بين الصناعات التي تُمارس في بلادنا هناك صناعة الصوف. ـ من الصناعات التي أعرفها صناعة الأثاث المنزلية. ـ .....

ـ المعلم: ما هي الصناعة التي كان الإنسان يعتمد عليها قديما؟

ـ التلاميذ: (في كلمات) ـ النفخ في الزجاج، ـ الفخار، صناعة الحلي...الخ.

: (في جمل) ـ كان الناس قديما يصنعون الفخار

ـ كان الناس قديما يصنعون الزرابي...(إجابات مختلفة).

نفس الخطوات خطاها جميع المعلمين في مناقشة المواضيع السابقة، وفي تلخيص النصوص أيضا، إذ يطرحون أسئلة بسيطة غير مثيرة للتفكير والتحليل ولا تستدعي تشغيل مهارات الطفل الذهنية.

وفيما يلي مجموعة من أسئلة طرحها أحد المعلمين للوصول بالتلاميذ إلى تلخيص نص "رحلة ابن بطوطة إلى الحج":

ـ المعلم: من هو ابن بطوطة؟ ـ التلاميذ: (...) أجوبة مأخوذة من نص القراءة حرفيا.

ـ المعلم: أين يسكن؟ ماذا قرّر أن يفعل؟ ما هو البلد الأول الذي توقف فيه؟ لماذا؟ ...الخ.

وهي أسئلة تعوّد المتعلم على التفكير الساذج والبساطة في معالجة الأمور المهمة في حياته، حيث إنّ جميع الأسئلة التي سجلناها صيغت بالكيفية نفسها، أما أجوبة التلاميذ فغالبا ما تكون في جمل محددة، في حين ينبغي أن تكون الأولوية في دروس التعبير للتدريب على الربط الذي يهدف إلى تماسك النص (أو/ والخطاب) وانسجامه حيث إنّ النص هو رصد المقاصد المرتبطة فيما بينها بصلة ما، لا ينبغي فصلها أثناء تعليم أفعال التعبير والتواصل، من أجل التدريب على إنتاج كل جملة على حدة باعتبارها بنية لغوية صحيحة نحويا ودلاليا وصرفيا.

تفتقر التعابير الكتابية للتلاميذ إلى الروابط النصية، ولا تتجاوز فقراتهم أكثر من ثلاث جمل ذات انسجام داخلي سليم. ومنهم من اكتفى بالتعبير عن الموضوع بجمل منفصلة عن بعضها، يقف عند نهاية كلّ جملة بنقطة، أو يواصل دون أن يهتم بالربط الذي يفترض أن يتم بينها، وقد يربط بين جملتين، ويواصل الجملة الثالثة دون رابط يربطها بما سبق.

فلا وجود، إذن، لخطابات خاصة بالتلاميذ يمكن تقييمها، ولا تقنيات تعبير يمكن تصحيحها أو تطويرها.

3 ـ الكفاية التداولية: نظرا لكون مدرسي اللغة العربية بمدارسنا الابتدائية يعيشون على هامش كلّ التطورات الحاصلة في الدراسات اللغوية، نجدهم يركزون في تدريس التعبير والتواصل، على قدرة التلاميذ على انجاز جمل صحيحة لغويا، دون العناية بوظائفها في السياقات المختلفة، ويكتفون بالتدريب على المحتوى القضوي للفعل اللغوي، ويهملون (أو ربما يجهلون) القوة الإنجازية فيه، وقد كان نتيجة ذلك عجز المتعلمين على التعبير عن نفس القضية بأفعال لغوية مختلفة باختلاف القوة الإنجازية في كلّ حالة من الحالات التي تُقدّم فيها القضية، كما في المثال التالي: (هل بعثت الرسالة؟، ستبعث الرسالة – ابعث الرسالة ـ أرجو أن تبعث الرسالة) فإنّ القضية مشتركة بين الأفعال السابقة كلّها، لكن القوة الإنجازية تختلف في كلّ حالة من الحالات التي قدّمت بها القضية، فهي عبارة عن سؤال في الأولى، والإخبار في الثانية والأمر في الثالثة، ...الخ.

وقد توصلنا، من خلال تحليل مكتسبات المتعلمين، إلى أنّ مناهج التعليم في الابتدائي لا تعتني كثيرا بالمعاني الوظيفية لأساليب الفصحى (أي ليس التلميذ على دراية، ضمنيا، أن لنفس القول عدة معاني بتعدد السياقات)، بقدر اعتنائها بتلك الأساليب وهي معزول عن وظائفها التداولية.

إنّ أهمية التركيب النحوي(فعل القول) تكمن في إضافة فكرة الفعل الذي ننوي إنجازه (أو الذي أُنجز بالفعل). وما ينبغي تدريب الطفل عليه هو القوة التحقيقية للقول وليس فقط المحتوى القضوي (الإخباري) له، حيث أكد التداوليون على رأسهم أوستين أن اللغة ليست للإخبار ونقل المعارف فقط، بل وسيلة للتأثير الاجتماعي على

الغير عن طريق الأفعال اللغوية الإنجازية، مما أدى إلى تحويل الاهتمام، من الشكل إلى الوظيفة، ومن البنيات اللغوية إلى الأفعال اللغوية، وأصبحت المواد التعليمية «تُصمّم على هيئة مجموعة من الوظائف اللغوية المختلفة كالوصف والوعد والوعيد والشكر والتوسّل والسخرية والتعويض والاعتذار والأمر والنهي واللوم والتعجيز...» [6]، ذلك بتركيز طريقة التعليم على الوظائف التي يحققها إنجاز هذه الأفعال (التعبير عن الرفض، أو الرضا، أو تقديم خدمة، أو أمر...).

وتفتقر تعابير التلاميذ إلى الوظائف اللغوية [7]: كالتحذير، واللوم، والوداع والشكوى، والسخرية، والتأنيب، والنقد، والمجاملة، والمباهاة، والتحاشي والمجادلة، والرفض، والإقناع، والإلحاح، والاقتراح، والتوجيه، ... إلى غيرها من الوظائف التواصلية التي ينبغي أن تشكل أدوات يستعين به المتعلم لنقل مقاصد مختلفة، والتمثل السليم للأفعال اللغوية، وبالضبط الأفعال الإنجازية، والتوافق بين المضامين الإخبارية للأفعال والقوة الإجازية لها بشكل ضمني.

ويعود غياب هذه الوظائف في تعابير المتعلمين إلى عدم تزويدهم بلوائح من الأفعال التي تضمن له التواصل، وكذا الاكتفاء في تدريبه بالوصف والسرد وهي مواضيع تكثر فيها أفعال القول العامة (التصريحات) و(التأكيدات) والتي يكون تأثيرها وفاعليتها أقل من بقية الأفعال، كما يلاحظ أنّ مثل هذه الأفعال يكثر شيوعها وتوزيعها في النصوص القرائية، والمواضيع التي يدور حولها النقاش في حصص التعبير.

الكفاية الاجتماعية: تشير المناهج التعليمية في توجيهاتها إلى إدراج المكون الاجتماعي في المحتويات التعليمية، غير أنّ ما يلاحظ في حصص التعبير هو غياب تقنيات تقدّم بواسطتها مفردات اللغة، وصيغها، وقواعدها، في قالب اجتماعي. ويتجلى القالب الاجتماعي خاصة في تقمص الأدوار، حيث إنّ الجو الاجتماعي يعطي الكلام المعنى التداولي وليس المعنى الحرفي. ويساهم نشاط لعب الأدوار والحوار بين التلاميذ في تنظيم سلوكات المتعلم اللغوية وربط قواعد اللغة بالمواقف الاجتماعية المناسبة وتتدخّل الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتعلم من أجل خلع مفردات اللغة وتعابيرها المعاني المناسبة لمواقف الحديث، حيث يعجز التلميذ الذي يتدرّب فقط على المعاني المعجمية عن توظيف تلك المعاني في السياقات غير اللغوية.

ويؤدي تعليم اللغة في إطارها الاجتماعي التفاعلي إلى تحقيق الانتظام أولا داخل النظام اللغوي، وثانيا بين النّظام اللغوي والمحيط الثقافي والاجتماعي.

ومما يلاحظ في خطابات التلاميذ (الشفوية والكتابية)، أنّ المفردات والتعابير لا تنقل أبدا تراثهم الثقافي والاجتماعي وقيّمهم وعاداتهم، وذلك نظرا لانعدام مواقف يتفاعلون معها ويَضْفون، من خلالها، على مفرداتهم وتعابيرهم دلالات رمزية تولّدها مواقف معّينة ومشابهة لمواقف الحياة اليومية. بل نجدهم يكررون تعابير معلميهم، أو ما ورد في الكتاب المدرسي، ويلتزمون الحدود التي يرسمها المدرس في حصص التعبير.

إنّ نشاط لعب الأدوار يساهم في وضع التلاميذ في وضعية مشكلة، ممّا يحفّزهم على تبادل الحديث والمناقشة في موضوع لإيجاد الحلول، وعندما يمثلون الموقف ويجسدون الأدوار بفعالية، يتحمسون للكلام ويتفاعل كلّ طرف مع الأطراف الأخرى المشاركة في اللعب، إنّه «إذا تمّ لعب الدور على نحو جيّد يصبح جزءا من الحياة. ويصبح المحتوى الانفعالي، وكذلك الكلمات، والأفعال جزءا من التحليل اللاحق»[8].

كما يساهم النشاط السابق قي تنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم وفي تنمية مهارة حلّ المشكلات والاندماج في مواقف المشكلات رغبة في البحث عن الحلول المناسبة، ممّا يثير تفكير المتعلم باستمرار، ويُطور ذكاءه، ويغيّر من سلوكاته واتجاهاته وقيّمه، ويحقق له الاستقلالية والاعتماد على النفس. وهكذا سوف يسيطر المتعلم على المواقف مهما بلغت صعوباتها، ويميل إلى التركيز والإنصات، والربط التلقائي بين الأحداث الموقفية والأحداث الكلامية، وتنمو ملكته التداولية والخطابية، ويبلغ أهدافه التعليمية التعلمية.

إن منهجية تدريس التعبير في الابتدائي بصفة عامة، والسنة الخامسة بصفة خاصة، عاجزة عن تنمية الكفاية الاجتماعية لدى المتعلم، لغياب التقنيات المساهمة في تحقيق ذلك، كغياب المحادثة والحوار اللذين تتجسد فيهما المواقف الاجتماعية وغياب نشاط لعب الأدوار والذي يُعتبر من أنجع النماذج الاجتماعية المعتمدة في تعليم اللغات يسمح للمتعلم بالتعبير عن أفكاره وأحاسيسه دون تردّد، ويتّخذ مواقف معينة باستخدام اللغة ليتواصل مع الطرف الآخر قصد ترجمة قيّمه وشعوره، ويؤثّر في غيرهم بواسطة اللغة.

تعليقات عن الوضع السابق:

ـ إنّ تمتّع متعلم السنة الخامسة بقدرات لغوية على تكوين الجمل تكوينا سليما يعود، بالدرجة الأولى، إلى عناية المناهج التعليمية عناية خاصة بالخط والإملاء وقواعد تركيب الجمل، أو بالأحرى إلى تركيز الاهتمام على الجانب الشكلي للغة، حيث تشكل القواعد اللغوية في مدارسنا غاية في ذاتها وليست وسيلة لصحة التعبير وسلامته.

وثمّة عوائق تحول دون تحقيق المتعلم الكفايات اللازمة للسيطرة على اللغة، إذ تبيّن من خلال التعبير والذي يشكل غاية المهارات اللغوية، أنّ:

* الحاجة التواصلية التي تلبيها مناهج تعليم التعبير في الصف الخامس، وربما في جميع الصفوف، هو الوصف دون التحليل والتفسير، مع غياب المحادثات، وإصدار تعليمات، وتقديم حجج، والتعليقات، والتوجيهات، والمناقشات، والتعليق عن أحداث ...الخ.

* أنّ دروس التعبير **لا** تتوخى امتلاك الكفاية التداولية والتي تسمح للمتعلم بالكشف عن مقاصد الخطابات التي يقرأها ويسمعها، والإلمام بالمعنى الضمني للنصوص فهما وإنتاجا.

* إنّ تمكين المتعلم من آليات التعبير لا يزال تقوده الأساليب التعليمية المتمركزة حول المعلم في تلقين المعارف، هذا الأخير يسيّر العملية التواصلية كما تناسبه وليس كما يفترض أن تكون.

وينوع المعلمون في تقديم دروسهم بين أسلوب التلقين والحوار الذي يختزل في مجرد سؤال/ جواب، حيث لا يعبر التلميذ في حصص التعبير، بل يجيب عن الأسئلة الجزئية.

* إنّ تلخيص نصوص القراءة هو مرحلة من مراحل القراءة ولا يصلح أن يكون موضوعا للتعبير، بل يمكن تدريب التلاميذ على تقنيات التلخيص (في حصص التعبير) باعتماد نصوص مناسبة لذلك، كقصص الأطفال، أو سيرة ذاتية، ومختلف أنواع نصوص المطالعة، .. الخ.

* إنّه طالما يؤدي الاعتماد على تكرار نصوص القراءة بالتلاميذ إلى الاتكال على النقل الحرفي، وبالتالي، ضعف قدراتهم على الإنتاج، وافتقار تعابيرهم في المراحل

التعليمية التالية، إلى التسلسل المنطقي والترابط النصي والانسجام الداخلي والخارجي لخطاباتهم.

* هذا بالإضافة إلى أنّ اعتبار الكتاب المدرسي مرجعا وحيدا يعتمده المدرس في تقديم دروس التعبير يحدّ من إبداعية كل من المتعلم والمدرس، ويُبعد التلميذ عن الأحداث الجارية، وظروف الحياة اليومية.

* غياب مواقف وسياقات تحفّز المتعلم على التعبير التلقائي باعتماد أساليبه الخاصة، جعل المتعلمين يفتقرون إلى التلقائية والطلاقة اللغوية، فيصطنعون جملا صحيحة لغويا ودلاليا، خالية من المقاصد التواصلية.

* غياب المواضيع التي يمارس فيها التلميذ نشاط الحوار والمحادثة ولعب الأدوار وتبادل الآراء، رغم أنّ الحوار والمحادثة هي «أبرز أشكال الخطاب وأدلها على طبيعة الاتصال التي تتسم بالتفاعل وتعدد الأطراف»[9]، حيث يتبادل المتخاطبون الحديث بالتناوب ليتسنى لجميع المشاركين في الخطاب أداء دورهم، وتمنح المتعلم فرصا لاكتساب الأفعال اللغوية الإنجازية، وقواعد الحوار ذو مستوى أعلى تفتعل من خلاله مكونات الكفاية التواصلية وتتطور، فتُحفّز المكونات الخطابية والاجتماعية والتداولية.

إنّ مواضيع التعبير المبرمجة مرتبطة بنصوص القراءة، هذه الأخيرة غالبا ما يعاد تقديمها في حصص التعبير، لذا فإنّ أسئلة المدرس وتقييمه وتوجيهاته تتوخى كلها اختبار قدرات المتعلم على استيعاب الجانب المعرفي لتلك النصوص، وصياغة أجوبة في جمل صحيحة، من خلال سرد الأحداث أو وصف الحقائق، مع غياب تام للمواضيع المتضمنة لبقية الوظائف الأساسية (كالنصوص الحجاجية والتفسيرية).

ويجد المتعلم، بسبب تلك المواضيع، فرصا للتذكر والفهم السطحي، ويفتقر إلى فرص يشغّل فيها إبداعه وينمي فيها قدراته على التحليل والتركيب والتطبيق والاستدلال، وحلّ المشكلات واتخاذ مواقف.

* يلاحظ انعدام استراتيجيات واضحة لتدريس مادة التعبير، خاصة الشفوي والأساليب المعتمدة ما هي إلا استمرار مرغوب فيه للطرائق التقليدية التي تلزم المتعلم على الامتثال لأوامر مدرسه، ولا يجد الطفل فرصا بعد ليكتشف بنفسه ما يجب استيعابه وتمثله بالفعل.

إنّ المعلمين يسيِّرون العملية التواصلية كما يريدونها وليس كما يفترض أن تكون، ولا يتكيفون مع الأدوار التي تظهرها عملية التواصل خلال التبادلات والتفاعلات الجارية بالفعل، بل يلتزمون بعض التقاليد والتي قد ينحرفون عنها أحيانا فقط، وهذا في الوقت الذي تتبنى فيه مدرستنا **مقاربة** تدعو إلى التخلي المطلق عن دور المدرس الذي كان يتمتع بالمركزية، وتحويله إلى مجرد عنصر يساهم في تنشيط وتوجيه عملية التواصل داخل القسم.

يدل الكثير من تعابير المتعلمين على انعدام قدراتهم على التواصل الفعال والدقة في التفكير، وتنظيم الأفكار، والربط السليم بين هاته الأفكار. ويبدو ما استمعت إليه وما سجلته من إنتاجات التلاميذ، وأساليب المعلمين في تدريس التعبير والمحتويات اللغوية والاجتماعية والثقافية، أنّه لا قيمة ولا مكانة للتواصل باللغة الفصحى في المدرسة الجزائرية، بل الأساس هو حشو العقول بالمعارف.

وخلاصة القول هي أنّ تعابير التلاميذ في الصف الخامس (الشفوية والكتابية) تعكس بسذاجتها وأخطائها، أساليب المعلمين وتقنياتهم في التعليم، والمحتويات والوسائل التي يعتمدونها، وتعكس أوضاع العملية التعليمية التعلّمية بصفة عامة.

اقتراح بعض الحلول:

ـ جعل نصوص القراءة، والتي ينطلق منها المعلمون في تدريس التعبير، أداة تواصل فعال بين المتعلم وصاحب النص، مع العلم أنّ ما تتوخاه المقاربة النصية من خلال انطلاقها من نصوص القراءة (في تدريس التعبير) هو الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى تلك النصوص ليتواصل تواصلا ناجعا مع مؤلفيها، والارتقاء به أيضا إلى مستوى استغلال تلك النصوص ليصبح بدوره مرسلا، ينتج تعابير شفوية وكتابية تحمل قيما تواصلية ترتقي إلى رسائل تواصلية تجري بين الفئات المتعلّمة، وهو الهدف الذي ينبغي أن تسعى المقاربة الجديدة إلى تحقيقه بالفعل، وليس التكرار الحرفي لنصوص القراءة في حصص التعبير.

وانطلاقا مما سبق، ينبغي أن تتجاوز القراءة مجرد فك الشفرة المكتوبة والفهم السطحي لمضامين النصوص دون الوصول إلى الفهم العميق لتلك المضامين، ثمّ نقدها واتخاذ مواقف إزاءها وتذوقها ...الخ، وذلك نظرا لأهمية هذه المهارات (أي التحليل

والفهم والنقد والتذوّق واتخاذ المواقف...) في تنمية كفاية المتعلم على التعبير والتواصل بطلاقة، إذ يشغّل المدرس في حصص القراءة العمليات العقلية للمتعلمين والتي تنمو وتنتظم من خلال الفهم والتفكير والتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم وحلّ المشكلات، والتفاعل مع النصوص المقروءة.

إنّ امتلاك آليات اشتغال الخطاب، وقواعده، وسماته، وأنماطه، يعني الإشراف على فهم وإنتاج خطابات مختلفة بالنسق اللغوي الفصيح وإبراز قدرات المتعلم التعبيرية عن مختلف المواقف وكذا مؤهلاته الثقافية الإبداعية والفكرية، فيسطو على المعاني بكل أنواعها، ويوظف البنيات بطلاقة لأداء وظائفها أداء مميّزا، وينوّع في الأساليب اللغوية لغرض التأثير في الغير وإقناعهم بها، كما يتقن استخدام أشكال متعددة من الخطاب في شكل أنماط مختلفة من النصوص، ويقدر على تمييز خصوصيات كلّ نمط.

- ينبغي ألا يقتصر دور المدرس على طرح أسئلة جزئية وتقييم أجوبة المتعلمين بل يكون مشرفا على الحوار وموجّها لأجوبة التلاميذ، فيساعدهم على التنسيق والانسجام بين الأفكار عن طريق أسئلة مثيرة لأفكار جديدة، فيتدخل من حين لآخر لتفعيل المناقشة وتشجيع التلاميذ على مواصلة الكلام، ثمّ يسحب مساعداته بالتدرج ليترك المجال كلّه للتلاميذ، وبهذه الكيفية يكتسبون الاستقلالية في التواصل.

- الاهتمام بمختلف أشكال التعبير والتواصل؛ إذ يمكن تدريب التلميذ على إمكانية التعبير عن مقاصده باختيار الشكل الذي يناسب الرسالة التي يرغب في إيصالها، وتتنوّع أشكال التعبير بين الخطابات أو النصوص <u>الحجاجية</u> التي تساعد المرسل على نقل أفكاره والدفاع عنها، وأخرى <u>وصفية</u> تساعده على تصوير الواقع <u>وسردية</u> تساعده على سرد الأحداث، <u>وتقريرية</u> تعينه على اقتراح أفعال، <u>وتفسيرية</u> يحلّل من خلالها الأفكار والظواهر المختلفة.

- تقتضي وضعية تعليم الفصحى بمدارسنا خلق مواقف حية تسمح للمتعلم بالانخراط في جوّ التفاعل والتواصل، لأنّ التواصل في أقسامنا محدود الفاعلية كونه غير مقصود في ذاته بل وسيلة لمناقشة المحتوى، ولا يتمتع التواصل بصفوف المدارس الجزائرية بتلك الأهمية التي يتمتع بها المحتوى التعليمي. في حين يدعو الباحثون(10) إلى تغيير معطيات التواصل داخل القسم، وذلك من أجل: خلق توازن بين مختلف أنواع

التبادلات: مدرس/تلميذ، قسم/مدرس، تلميذ/تلميذ، قسم/مدرسة، تلميذ/مؤسسة مدرسية، قسم/محيط خارجي.

ـ ومن أجل إتقان مهارة التواصل، ينبغي إكساب المتعلمين اللغوية في سياقاتها الطبيعية. وإن استحال ذلك ـ كما في حال اللغة العربية الفصحى ـ اقتضى الوضع خلق هذه الوضعيات بتوفير المتعلم الأنساق اللغوية والاجتماعية التي ينبغي تمثيلها من قبل المتعلمين، مما يسمح لهم بممارسات لغوية وتواصلية سلمية وفي مواقف مختلفة.

ـ تنمية قدرات المتعلم على إنتاج نصوص متلاحمة، وذلك بجعله يتعامل مع اللغة على مستوى النص المتصل، فيتعلم ربط الكلام وتنسيقه والخواص التي ترتبط بها الجمل، وأن يدرك، ضمنيا، أهمية فعل القول في عملية التواصل. ينبغي التنويع في أدوار المتعلمين والتركيز على دور المتعلم باعتباره أحيانا مرسلا وأحيانا أخرى مستمعا (يستمع إلى أسئلة وتوجيهات المعلم)، أي مستمع يعيش الأحداث وينتج أفعالا في مواقف تفاعلية يكتسب من خلالها القوة الإنجازية لتلك لكل فعل.

ـ الانطلاق في تطوير استراتيجيات تعليم التعبير من تحليل أخطاء المتعلمين وذلك ليس بالتركيز على الأخطاء اللغوية فحسب، بل باللجوء إلى مقاييس كبرى تستحضر مختلف مستويات النص (الاتساق والانسجام)، وتستحضر الجانب الاستعمالي التداولي (وظائف الأفعال اللغوية في أداء نوايا تواصلية، والقوة التحقيقية والقدرة على توظيف الأفعال غير المباشرة، والمؤشرات، والمضمرات، والاستلزام الحواري، والحجاج...الخ استعمالا وافيا)، وهذا لأنّ تحليل الأخطاء هو تحليل يصف لنا الصعوبات التي واجهها المتعلمون بالفعل، ونكتشف من خلال هذا التحليل:

1 ـ الاستراتيجيات التي يعتمدها الإنسان في اكتساب اللغة.

2 ـ مواطن الصعوبة والسهولة في كلّ مستويات اللغة.

3 ـ المساعدة على إعداد مناسب للمحتويات التعليمية.

4 ـ مراجعة الأهداف، والطرائق وأساليب التقويم، وتقنيات المدرس.

5 ـ اقتراح أساليب لمعالجة هذه الأخطاء وتجنّبها فيما بعد.

ـ اختيار استراتيجية تعليمية تقوم على مفهوم الكفاية التواصلية، تسمح للطفل باكتساب رصيدا معجميا متنوعا يتكيف مع الظروف الموقفية.

ـ تكوين المعلمين تكوينا يسمح لهم بفهم المبادئ والمفاهيم والمعطيات اللسانية ووضع هذه الأخيرة موضع التطبيق عندما تستدعي الضرورة ذلك، خاصة ما يتعلق بالاتجاهات المهتمة بالجانب التبليغي التواصلي للغات.

ـ الاستفادة من اللسانيات الاجتماعية لغرض ربط تعليم اللغة الفصحى بالمواقف الاجتماعية والثقافية للمتعلمين وهذا ما يحقق التفاعل بين اللغة والمتعلم والظروف التي ينبغي أن تُهيئ على وجه أحسن لتكون حافزا أساسيا لبلوغ التفاعل، وبالتالي اكتساب مهارات التعبير والتوصل.

خلاصة: تهدف عملية التواصل داخل القسم إلى التغيير في سلوكات المتعلم، ولن يكون هذا التغيير إلاّ بالشكل الذي نريده، مما يستوجب الاهتمام بأمرين أساسيين، هما:

أ- إعداد استراتيجيات لتعليم التعبير والتواصل تتّسم بالنجاعة والفاعلية، تأخذ في الاعتبار أهمية لعب الأدوار واستعداد الذات ورغبتها في التواصل مع الذوات الأخرى معرفيا ووجدانيا. وليس كل تواصل أو تبادل أو تفاعل يجري داخل القسم يعني نجاح سيرورة التواصل التربوي، إذ هناك معايير تربوية، أخلاقية، اجتماعية، وطنية تاريخية ... تلتزم بها الأطراف المتواصلة لتحقيق الغايات الكبرى والصغرى من عملية التعليم والتعلم.

ب ـ تكوين مدرسي اللغة تكوينا جدّيا وموضوعيّا يتّسم بالانفتاح على مختلف العلوم المعرفية ممّا يساعدهم على الإلمام الجيّد برسالتهم.

ويُعتبر التعبير ومختلف أشكال الخطاب (أهمها الحجاج والسرد والتفسير والوصف) أدوات أساسية لاكتساب مهارات التواصل، يجب تدريب الطفل على هذه الأشكال بأساليب ناجعة، خاصة خلال أنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقراءة ليملك قدرات أساسية تُؤهّله لاكتساب الملكة اللغوية الخطابية والتداولية والاجتماعية قدرة واستعمالا، وليتمكن في المراحل التعليمية المتأخرة من إبراز سماته الفكرية والإبداعية بالنسق الفصيح. ولن يتحقق هذا المسعى إلاّ بمنهجية تعليمية مضبوطة ومتفتّحة على التصورات النظرية والتطبيقية التي ينبني عليها التعليم الوظيفي للغات والوعي بالمشاكل الحقيقية التي يواجهها تعليم النسق الفصيح بمدارسنا.

الهوامش:

1 ــ أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت: 2009. ص37.

2- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2006. ص: 83.

3- هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعلّمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية، بيروت: 1994، ص 246.

4 ــ وزارة التربية الوطنية، دليل الكتاب ــ اللغة العربية، السنة الخامسة ــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: ص7.

5- إذ نجد السكان الأصليّين لمدن بجاية (ولا ينطبق ذلك على الأرياف) ينطقون (التاء) (تس) سواء الناطقين باللهجة الأمازيغية أو العربية.

6 ــ محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟، ط1، دار الخدمات االعامة للنّشر، تونس. 1998، ص40.

7 ــ والتي رصدها فان ديك تقريبا في سبعين وظيفة لغوية يجب تعليمها في المقررات، وذكرها براون دوجلاس بالتفصيل في كتابه: أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص250، 251.

8 ــ جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم ــ الأسس النظرية ــ ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة: 1998. ص311.

9 ــ هـ. دوجلاس براون، المرجع نفسه، ص 253.

10-Frédéric Frédérique François, Linguistique, Presses Universitaires de France Paris : 448.